



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

NOÉLIA MIRANDA AFRA

**O MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO AEE
PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: desafios e
potencialidades**

**ILHÉUS – BA
2023**

NOÉLIA MIRANDA AFRA

**O MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO AEE
PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: desafios e
potencialidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Orientador: Prof. Dr. Wolney Gomes Almeida.

**ILHÉUS – BA
2023**

NOÉLIA MIRANDA AFRA

**O MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO AEE
PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: desafios e
potencialidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Ilhéus – BA, 06 /09/ 2023

Banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Wolney Gomes Almeida
UESC
(Orientador)

Profa. Dr^a. Danúzia Cardoso Lago
UFBA

Profa. Dr^a. Fernanda Luzia Lunkes
UESC / UFSB

Aos melhores, *papai e mainha*, que me ensinaram o maior dos dons, o dom de amar.

AGRADECIMENTOS

Gratias, gracias, grazie, merci, mahalo...obrigada!!!

Agradecer a Ti em todas as línguas. É ínfimo diante da Tua bondade!

Minha gratidão infinita àquele que **É**; àquele que dá o fôlego da vida fazendo permear toda a existência e que faz a vida ser vida. A Ele sou grata pela sustentação, em tempos difíceis e pelo privilégio desta jornada. A Ele, meu Eterno Pai, minha gratidão em todos os tempos!

Meus agradecimentos diários pelos anjos “sem asas” que Ele colocou na minha vida para amparar-me nos momentos que preciso.

Sempre grata aos ensinamentos do meu pai (*in memoriam*), que sempre destacou a importância de estudar. Mesmo tendo pouco alisado os bancos escolares, era de uma sabedoria singular. À minha mãe pelo aconchego, cuidado, proteção e orações. Gratidão sem medidas!

A Salomão Patrick, minha vida, e a Sahid Salomão, minha vidinha, por estarem ao meu lado durante todo meu caminhar acadêmico; por vibrarem com cada conquista. Souberam me compreender e me apoiar nos momentos de cansaço, incentivando e animando-me sempre!

A elas, minhas irmãs (Nancy, Sol e Ely), por me pegarem no colo e permitirem que a caminhada se tornasse mais leve. **Sempre juntas** caminharemos! E a eles, meus manos (Júnior e Josenildo) que fazem parte de todos os momentos da minha história.

Ao sequestro bem-sucedido da Educação, por “aprisionar” o professor doutor e meu orientador, Wolney Gomes Almeida, nos campos da educação. Sinto informar à área jornalística que o “professor é nosso!”. Agradeço o carinho, as trocas, as oportunidades de aprendizado, as reflexões e as inquietações geradas. Muito grata por conduzir o processo de orientação com leveza e serenidade. Obrigada pelo consolo, pelas palavras de incentivo que me motivaram a concluir este estudo.

Aos/às meus/minhas professores/ras do ProfLetras-UESC, pela possibilidade de tê-los como referências nessa trajetória acadêmica. Com vocês, eu vivenciei uma educação mais humanizada. Minha gratidão!

À coordenação do Programa ProfLetras-UESC, pela receptividade!

À professora doutora Danúcia Cardoso Lago e à professora doutora Fernanda Lunkes pelos olhares atentos e por me proporcionarem alegria ao aceitarem participar da banca examinadora com valiosas contribuições. Muito obrigada!

Àquela que enxerga minimamente os detalhes e desenvolve sua tarefa com maestria. Muita obrigada a você, Adriana Xavier, por suas valiosas contribuições profissionais. Você é incrível!

Às minhas colegas/amigas da Turma 7 (Alana, Clébia, Dulce, Fernanda, Georgia, Milena, Rubienes e Sandra), partilho o que diz Sebastian Junge: “a única coisa que torna a batalha psicologicamente tolerável é o companheirismo entre os soldados”. Obrigada, meninas, por manterem vivo o nosso lema: **Ninguém solta a mão de ninguém.**

Aos meus/minhas alunos/as, seres que me inquietam, que me tiram da zona de conforto, que me instigam a buscar o conhecimento.

Aos meus diretores, Cristiano e Marcos José, pelo apoio, incentivo, compreensão e colaboração.

A todos/as os/as amigos/as, grandes incentivadores na realização deste trabalho, dando-me suporte e possibilitando-me esta conquista!

Sou um coração agradecido. Sou grata a todos/as!

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.”

Paulo Freire

O MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO AEE PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: desafios e potencialidades

RESUMO

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que assegura o Atendimento Educacional Especializado-AEE. Uma das atribuições do AEE é elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para ampliação da participação dos estudantes, considerando suas necessidades educacionais especiais. Nesse contexto, este trabalho teve como objetivo analisar o material didático-pedagógico de Língua Portuguesa, utilizado na sala de recurso multifuncional no município de Barra do Rocha-Bahia, no que tange ao processo de desenvolvimento da competência leitora para estudantes com deficiência intelectual visando ao seu desenvolvimento cognitivo. A perspectiva teórica deste estudo está embasada na concepção de um paradigma educacional inclusivo preconizado pelos princípios da igualdade e da equidade, no qual todos tenham direito a uma educação que reconheça e garanta as diversidades de oportunidade à aprendizagem para públicos diversos inseridos no processo educativo; nos princípios pautados nos artigos 206 e 208 da Constituição Federal e nas contribuições dos pressupostos vygotskyanos sobre o uso de material didático como meio para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, levando em consideração o desenvolvimento dos seus processos mentais. Os percursos metodológicos estão norteados em uma pesquisa documental com base na análise de conteúdo, sob o viés qualitativo. Os resultados evidenciaram que o conjunto de materiais pedagógicos de língua portuguesa apontam e sugerem uma prática de leitura que tem por finalidade trabalhar a etapa mais primária na aprendizagem da leitura, como também uma proposta de trabalho voltada para uma concepção leitora que vai além da simples decodificação de sinais gráficos e de palavras, ao propor atividade para a ampliação da aprendizagem e a construção da competência leitora do/a estudante DI no serviço de Atendimento Educacional Especializado. A finalidade deste estudo foi contribuir de forma significativa no campo da educação inclusiva no município de Barra do Rocha-Bahia. E para isso, propôs também uma ação interventiva que diz respeito à elaboração de um material didático-pedagógico complementar que contribua no desenvolvimento da competência leitora, tendo em vista às necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual. Objetivou com a utilização deste instrumento auxiliar na garantia de que todos/as os/as estudantes com deficiência intelectual participem plenamente do processo de aprendizagem.

.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão escolar. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Intelectual. Material didático.

THE PORTUGUESE DIDACTIC-PEDAGOGICAL MATERIAL IN THE AEE FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: challenges and potentialities

ABSTRACT

Special Education is a teaching model that secures the Special Education Services (AEE). One of AEE's responsibilities is to elaborate and organize pedagogical and accessibility resources to allow students' participation while considering their special educational necessities. In this context, the present work aims to analyze the Portuguese didactic-pedagogical material used in the multifunctional resource classroom in Barra do Rocha, BA, municipality focusing on the process of reading competency development for students with intellectual disabilities (ID) as far as their cognitive growth is concerned. This study's theoretical approach is based on the conception of an inclusive education paradigm founded in principles of equality and equity, in which everyone has the right to an education that recognizes and ensures opportunities for diverse groups of people in the educational system; in the principles based on articles 206 and 208 of the Federal Constitution and on Vygotsky's concepts about didactic material usage as a learning tool for students with intellectual disabilities, considering their mental development processes. The methodological pathway of this research is guided by documentary research based on content analysis through a qualitative approach. The results evidenced that the Portuguese pedagogical materials point to and suggest a reading practice which aims to work on the primary stage of reading skills development, as well as to develop a work proposal aimed at a reading conception that goes beyond decoding graphical signs and words, in proposing an activity for broadening the learning process and the development of the ID student's reading awareness in the Special Education Services. The aim of this study was to significantly contribute to the field of inclusive education in Barra do Rocha, BA. And for that, it also proposed an interventional action for the elaboration of complementary didactic-pedagogical material that contributes to reading competency development with regard to the specific needs of students with intellectual disabilities. It aimed, through the use of this tool, to help ensure that all students with intellectual disabilities will fully participate in the learning process.

Keywords: Special Education. Inclusion. Special Education Services. Intellectual Disability. Didactic Material.

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Percentual de alunos da educação especial incluídos em classes comuns por etapa de ensino	41
Gráfico 2 - Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, TEA e ou altas habilidades/ superdotação.....	42
Gráfico 3 - Percentual de alunos matriculados na SRM	66
Gráfico 4 - Distribuição dos gêneros do grupo Textos por esferas comunicativas:	83

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Caminhos percorridos da pesquisa	63
Quadro 2- Agrupamento do material seleccionado de Língua Portuguesa da Sala de Recurso Multifuncional	65
Quadro 3 - Agrupamento, descrição e funcionalidade dos materiais	67
Quadro 4 - Estrutura de análise das concepções e aspectos de leitura.....	74
Quadro 5 - Demonstrativo analítico na perspectiva da categoria: Variedade textual..	77
Quadro 6 - Agrupamento de textos	79
Quadro 7 - Disposição dos textos multimodais no livro didático analisado	94
Quadro 8 - Critério para análise do processo de avaliação de leitura no material didático	106
Quadro 9 - Aferição das estratégias da avaliação da leitura.....	107
Quadro 10 - Avaliação de leitura e interpretação.....	113
Quadro 11 - Resumo das constatações da concepção de leitura, leitor	115
Quadro 12 - Quadro-síntese das ações pedagógicas da proposta interventiva.....	126

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Presencialidade da Variedade Textual nos Materiais didáticos de Língua Portuguesa do SRM de Barra do Rocha-Bahia	81
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Recorte do Sumário do Livro Didático	82
Figura 2 - Recorte da seção da proposta de trabalho com o gênero Fábula do Livro Didático	84
Figura 3 - Recorte da seção da proposta de trabalho com o gênero Fábula do Livro Didático	84
Figura 4 - Embalagens/rótulos	85
Figura 5 - Jogo educativo	90
Figura 6 - Jogo educativo Dominó de Palavras.....	90
Figura 7 - Embalagens materiais da SRM.....	92
Figura 8 - Livro didático – materiais da SRM.....	93
Figura 9 - Livro didático – materiais da SRM.....	99
Figura 10 - livro literário.....	101
Figura 11 - Atividade de avaliação da leitura:	110
Figura 12 - Atividade de avaliação da leitura.....	111
Figura 13 - Atividade de avaliação da leitura.....	112
Figura 14 - Atividade de leitura	118
Figura 15 - Atividade de leitura	119

LISTA DE FLUXOGRAMA

Fluxograma 1 - Estratégias de Leitura apresentadas por Isabel Solé (1998)	54
Fluxograma 2 - Categorização dos instrumentos de dados	72
Fluxograma 3 - Requisitos de Produção do Material Didático - TRILHA DE APRENDIZAGEM	125

LISTA DE ABREVIÇÃO/SIGLA

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PNE – Plano Nacional de Educação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

AEE – Atendimento Educacional Especializado

DI – Deficiência Intelectual

SRM – Sala de Recurso Multifuncional

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ONU – Organização das Nações Unidas

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

AAIDD - Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento

OMS – Organização Mundial da Saúde

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 PERCURSO TEÓRICO	21
2.1 Trajetória da Educação ex/inclusiva: concepções e leituras possíveis	21
2.2 O AEE: além de uma política pública de inclusão	28
2.3 O caminhar da Deficiência Intelectual	35
2.4 Estratégias de Ensino de Leitura para alunos com Deficiência Intelectual.....	48
2.5 O material didático utilizado no AEE para ampliação da Leitura junto aos estudantes com deficiência intelectual	55
3 - CAMINHOS DO PERCURSO INVESTIGATIVO	61
3.1 - O contexto da pesquisa.....	61
3.2 - Procedimentos metodológicos	61
3.3 Coleta de dados	64
3.4 Descrição dos dados	66
3.5 - O despontar das categorias	70
3.6 - Caminhos percorridos – parte II	73
4 ENFIM... A ANÁLISE DOS DADOS E A DISCUSSÃO	75
4.1 A variedade textual nos materiais didáticos de leitura.....	76
4.3 - Visualidade nos materiais didáticos de leitura:.....	96
4.4 Avaliação da habilidade leitora proposta nos materiais didáticos.....	102
4.5 - Ainda sobre as discussões	114
5 - ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO COM BASE NAS TRILHAS DA APRENDIZAGEM	122
5.1 - Elaboração de material didático-pedagógico.	122
5.2 - Da problemática ao desafio.....	122
5.3 O porquê das Trilhas de Aprendizagem	124
5.4 - Esquema da proposta	124
6. PONTO DE CHEGADA - AVALIAÇÃO	154
7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERENCIAS	161

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, as discussões e práticas educacionais referentes às pessoas com deficiência começam a adquirir consistência tanto no campo das políticas públicas quanto nas perspectivas acadêmico-científicas. Nasce, a partir dessa nova ordem, a Educação Inclusiva, trazendo consigo o princípio básico de que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento (e aqui direcionamos nossos olhares para as condições físicas, motoras e intelectuais), sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às necessidades específicas deste público, constituindo-se dos meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias (UNESCO, 1994).

Desde então, a educação inclusiva tem se tornado uma realidade cada dia mais desafiadora para os sistemas educacionais, pois o direito à educação não se configura apenas pelo acesso, materializado na matrícula do discente junto ao estabelecimento escolar, mas, também, pela sua participação e aprendizagem ao longo da vida. Esse modelo de educação significa oportunidade para que todos/as possam aprender juntos/as, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais, inclusive quanto à condição de terem ou não terem alguma deficiência, pois, como assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN/96, em seu Art. 3º do cap. II, a igualdade de oportunidades abrange tanto o acesso como a permanência no ambiente escolar. (Brasil, 1996)

São notórias algumas políticas implantadas no ensejo de construir e garantir um sistema inclusivo. A efetivação da Meta 4, por exemplo, trazida pelo Plano Nacional de Educação – PNE, intenciona assegurar os direitos de crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais, universalizando o acesso à educação básica. Ao comparar o número de matrículas de pessoas com deficiência na escola regular, percebe-se um aumento considerável em relação aos dados do Censo Escolar 2020. Segundo dados oficiais do Censo 2021, houve um aumento de 4,22% no número de matrículas totais da educação especial, com 1.143.717 alunos inscritos na educação básica na rede pública. Vale ressaltar que, do total de matrículas na educação especial por tipo de deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou altas habilidades/superdotação, a Deficiência Intelectual está no topo do gráfico com um contingente de 872.917 estudantes (INEP, 2021).

Contudo, uma vez que essa criança ou adolescente consiga acessar a sala de aula, deparamo-nos com outras questões: falta de capacitação para os profissionais do ambiente escolar em lidar com esses/as estudantes, e materiais e suportes que não atendem, muitas vezes, suas especificidades.

A permanência de alunos com deficiência no espaço escolar exige que tal ambiente e as pessoas que o compõem realizem transformações destinadas à sua adaptação e às necessidades específicas dos mais diversos alunos. Logo, é importante entender que a proposta da educação inclusiva envolve a reestruturação das políticas, das culturas e das práticas educativas que, como sistema aberto, necessitam rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes. Compreender esse paradigma educacional como uma inovação que garanta o direito à educação de todos é, de fato, desafiador, o que implica inúmeras ações para sua efetivação (Carvalho, 2010).

Outra política implantada, constante, também, na Meta 4, que tem a finalidade de reafirmar o direito de todos/as os/as estudantes à educação no ensino regular, é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), apresentado como medida complementar e não substitutiva da sala de aula comum, que pode ser frequentado pelos estudantes com deficiência no contraturno. A existência desse espaço pedagógico se justifica por almejar proporcionar ações para o pleno desenvolvimento das potencialidades sociais, afetivas e intelectuais dos educandos, valorizando e respeitando a diversidade no contexto da educação inclusiva. Assim sendo, essa política corrobora para que a instituição escolar se transforme em um ambiente inclusivo, reconhecendo e respondendo às diversas necessidades de seus discentes, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos/as envolvidos/as. É preciso entender, como preconiza a Constituição Federal em seu Art. 206, que estamos no mundo diverso, em uma sociedade diversa, na qual temos pessoas com necessidades diferentes, que precisam ter a capacidade de acessar a escola e garantir a permanência, a igualdade de oportunidades (Brasil, 1998).

Dentro desse contexto, o Atendimento Educacional Especializado emerge como uma ação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, tendo função de suporte para potencializar o ensino dos estudantes com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou com altas habilidades/superdotação, público-alvo deste atendimento, na promoção às

condições de acesso, aprendizagem e participação no ensino regular. Quando devidamente oferecido, esse atendimento pode provocar, conseqüentemente, as tão esperadas transformações no ensino comum, atendendo às exigências de uma educação para todos/as.

Dentro da perspectiva do AEE, a inclusão se dará na medida em que se busca também o trabalho que visa à promoção dos estudantes ao desenvolvimento pleno, através das tecnologias assistivas, como recurso pedagógico de acordo com suas necessidades específicas, tendo acessibilidade tanto à arquitetura quanto aos procedimentos pedagógicos. Assim, faz-se necessário oferecer e disponibilizar, de forma criativa e inovadora, material didático-pedagógico complementar a fim de facilitar o processo de construção de aprendizagem nas áreas em que o sujeito encontre maiores dificuldades. Por materiais didáticos entende-se, segundo Bandeira (2007, p.21), “são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino” e “é fundamental na orientação e auxílio na internalização dos conceitos dos conteúdos, no planejamento do professor na sala de aula” (Candido *et al.*, 2012).

Diante do exposto, diversas questões e inquietações atravessam a minha condição de professora de Língua Portuguesa. Mesmo percebendo que a educação inclusiva tem desfrutado de uma série de conquistas ao longo do tempo, é perceptível, no contexto educacional do meu município, entraves que dificultam a permanência e a garantia do desenvolvimento de um trabalho que elimine barreiras para a plena participação dos/as estudantes com deficiência intelectual. Dessa maneira, na condição de pesquisadora e compreendendo que esta pesquisa está relacionada à necessidade de busca por respostas, por soluções para determinados questionamentos, eclodiu em mim a necessidade de adentrar e aprofundar o estudo, objetivando contribuir, de forma significativa, para a concretização de práticas inclusivas no contexto local. Tais indagações foram sintetizadas em uma questão central que norteia o problema desta pesquisa: O material didático-pedagógico de Língua Portuguesa utilizado na sala de recurso multifuncional do AEE possibilita o desenvolvimento da competência leitora e viabiliza o processo de inclusão dos/as estudantes com deficiência intelectual?

Assim, concebendo que o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas beneficia a todos/as os/as estudantes, tendo eles/as alguma deficiência ou não, e buscando respostas para as indagações, estabeleceu-se como objeto

deste trabalho discutir a importância do material didático no processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as com deficiência intelectual, no tocante à competência leitora, descrita na Base Nacional Comum Curricular, mediada pelos materiais didáticos de Língua Portuguesa, utilizados na sala de recurso multifuncional do Atendimento Educacional Especializado no município de Barra do Rocha-Bahia. Para esse fim, fez-se necessário verificar se este material é adequado para atender essas pessoas no tocante ao seu desenvolvimento cognitivo e se sua proposta de uso se constitui como instrumento facilitador do desenvolvimento da competência leitora.

Para tanto, o presente estudo se configura como uma pesquisa documental, tendo, a partir da análise de conteúdo, os objetivos desdobrados em: objetivo geral que é analisar o material didático de Língua Portuguesa utilizado na sala de recurso multifuncional frente às especificidades de leitura dos alunos com Deficiência Intelectual. E como objetivos específicos: a) averiguar as concepções e estratégias de leitura presentes no material didático da SRM, examinando em que medida esses fatores favorecem o processo de letramento dos/as estudantes DI; b) identificar os critérios utilizados na produção dos materiais didáticos empregados no AEE concernente ao desenvolvimento da competência leitora e se esses estão embasados nas práticas da educação inclusiva; e, c) elaborar estratégias didáticas com base na Trilha de Aprendizagem que estimulem e contribuam para o desenvolvimento de habilidades cognitivas de leitura estimulando, assim, a competência leitora tendo em vista as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual.

Nesse sentido, a motivação deste estudo residiu na necessidade de desenvolver conhecimento acerca do aprendizado dos/as estudantes com deficiência intelectual quanto ao uso que se faz dos recursos pedagógicos de Língua Portuguesa da sala de recurso multifuncional. É pertinente destacar que houve um avanço local, assim como a nível nacional, na ampliação do número de matrículas de estudantes que se enquadram nessa categoria de deficiência nas escolas regulares. Os/as estudantes em questão pertencem ao quadro de discentes do sistema de ensino do município de Barra do Rocha-Bahia que estão matriculados/as e frequentam o atendimento educacional especializado.

A pesquisa não intenciona trazer soluções para as questões abordadas, mas oferecer contribuições teóricas e práticas e uma reflexão mais ampla para o tema

proposto. Portanto, os resultados esperados estão em colaborar de forma significativa com os professores e alunos da sala de recurso multifuncional do atendimento educacional especializado do município de Barra do Rocha-Bahia.

O texto a seguir está estruturado em quatro seções de forma que a primeira seção, a introdutória, retrata o conteúdo que será desenvolvido no trabalho. A seção 2 versa sobre o aporte teórico e está dividida em três subseções. A primeira subseção expõe sobre a trajetória e as concepções da educação inclusiva e sobre o Atendimento Educacional Especializado como uma prática de política pública. A segunda subseção apresenta o panorama da deficiência intelectual no sistema educacional e os desafios de ensino para alunos com tal deficiência, enfatizando as dimensões do AEE para este público. E a subseção 3 apresenta o material didático e o processo de inclusão como estratégias de ensino da Leitura para alunos com deficiência Intelectual.

A seção 3 apresenta o percurso metodológico, caracterizando a pesquisa, os critérios para a seleção dos materiais educativos analisados bem como as técnicas usadas para a produção e análise dos dados. Na seção 4, procedemos à análise dos materiais pedagógicos de Língua Portuguesa, utilizados no âmbito da sala de recursos multifuncionais do AEE.

Enfim, entendendo que a pesquisa científica é um empreendimento social e que sua relevância precisa estar pautada no desejo de contribuir, de alguma forma, para melhoria da sociedade, é relevante destacar que este estudo se configura como a primeira pesquisa no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UESC a tratar do contexto formativo na área da Língua Portuguesa em atendimento a estudantes com deficiência intelectual. Enfatizo também ser a primeira pesquisa em nível de Mestrado, a desenvolver esta temática no município de Barra do Rocha-Bahia, trazendo, assim, uma contribuição importante para as políticas educacionais locais, e, também, para as práticas pedagógicas do meu município.

2 PERCURSO TEÓRICO

2.1 Trajetória da Educação ex/inclusiva: concepções e leituras possíveis

O discurso social na contemporaneidade que propõe o respeito às diferenças, à promoção do envolvimento de todos, à valorização da diversidade está atrelado ao avanço do campo dos direitos humanos que trouxe à tona o paradigma da inclusão. Tal concepção é guiada pelo direito que todos os estudantes têm de frequentar a sala de aula comum juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Mas é relevante fortalecer que a educação inclusiva diz respeito a todas as pessoas, sem fazer exceção. Daí se destaca o seu público-alvo, preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, orientado pelo direito universal à educação, que envolve todas as pessoas, independentemente de suas particularidades. Ou seja, todos/as os/as estudantes, com ou sem deficiência (Brasil, 2008).

Nesse contexto, urge a necessidade de pensar as pessoas com deficiência, percebendo esse *outro*, que compõem esse público, em suas singularidades. A respeito, Almeida (2015, p. 15), em sua tese intitulada *O Guia-Intérprete e a inclusão da pessoa com surdo-cegueira*, enfatiza que

A reflexão sobre a pessoa com deficiência na perspectiva da diferença e da diversidade tem se tornado palco de discussões em diversos espaços, seja no âmbito educacional ou nos diversos setores da sociedade que contemplem a acessibilidade, o direito e o desenvolvimento social de todos os indivíduos, sejam eles com alguma deficiência ou não.

Carvalho (2011, p. 11) salienta que, para perceber e reconhecer a diversidade vivenciada nos espaços escolares, “[...] há que desalojar o estatuído e refletir em termos de um certo paradoxo na percepção do outro”. Historicamente, essas pessoas foram totalmente privadas da participação das redes de ensino ou, quando muito, tiveram acesso parcial à educação. Almeida (2015, p. 17) ainda ressalta que “[...]a história da pessoa com deficiência é marcada pela prática da segregação e exclusão social, em que possuir uma deficiência designava condutas sociais de medicalização”, confirmando, assim, o modelo clínico que se traduzia pela caricatura do “aluno com defeito”, mais carente de intervenção terapêutica do que pedagógica; a medicalização usada como forma de igualar padrões de aprendizagem e de

comportamento com o objetivo de “[...] reconstruir o sujeito a partir dos padrões sociais da normalidade” (Almeida, 2015, p.17). A deficiência concebida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a esses sujeitos, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerada pelo viés terapêutico.

Apesar de essa prática receber críticas como um método lesivo, pois, segundo Almeida (2015, p. 18), o sujeito em questão estava “calcado na prática excludente de um sistema educacional que compreende a deficiência a partir da anormalidade, e não a partir da diferença”, Glat e Fernandes (2005) fazem uma ponderação destacando a importância desses profissionais da saúde por serem os primeiros a despertarem para a necessidade de escolarização dos indivíduos com deficiência. Não obstante, é importante entender que educação dos sujeitos, público-alvo da educação especial, é peça essencial para o seu desenvolvimento pleno, já que a aprendizagem é a mola propulsora para a sua promoção e autonomia.

Os anseios por uma inclusão efetiva trouxeram em sua gênese uma discussão sobre a finalidade da Educação Especial. Esta, na perspectiva de uma educação inclusiva, está assegurada em alguns documentos norteadores. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo primeiro, proclama que todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos e dignidades e, nessa mesma direção, o documento Pactos de Direitos Humanos (1996) declara que o direito à igualdade é essencial a todos e veda qualquer espécie de discriminação. Na conjuntura desses documentos, emerge, com grande destaque, a garantia de educação igual para todos, ratificando a importância do ensino para assegurar a inserção social, requisito essencial para o desenvolvimento e a preservação da dignidade do ser humano. Nesse contexto, surge a educação inclusiva gerando um complexo movimento de ideias e debates acerca dos discursos, dos processos e das práticas sobre a educação das pessoas com deficiência, tomando significativas dimensões em espaços institucionais, sociais e midiáticos.

Em diversos documentos, a inclusão da pessoa com deficiência passou a ser defendida e divulgada como meio de garantir educação e igualdade de condições, (Brasil, 1999; Brasil, 2000; Brasil, 2002). A Declaração de Salamanca, composta por políticas, princípios e práticas para a educação, expandiu a definição de necessidades educacionais especiais, sugerindo a inclusão de todas as crianças nas escolas regulares. Esse documento versa das orientações relacionadas à inclusão:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (Salamanca, 1994, p. 5).

A concepção de inserir indivíduos com deficiência na escola regular não é recente, pois já estavam presentes na prática do movimento de Integração. Segundo Hort e Hort (2009), baseados sob a ótica de Beyer (2006, p. 279), nessa fase, as pessoas com deficiência estão na mesma instituição de ensino em que as pessoas sem deficiência estão, porém em grupos separados. Todos/as os/as estudantes precisavam seguir o mesmo método pedagógico, no entanto, quando não alcançavam os padrões considerados aceitáveis, eram qualificados/as como “deficientes” ou “excepcionais”, devendo ser direcionados para escolas ou salas especiais. Tínhamos, assim, uma Educação Especial configurada, conforme Glat (2007, p. 3), “[...] como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ ou de comportamento e altas habilidades”.

No entanto, divergente do paradigma da integração que aspirava modificar os alunos até que pudessem se encaixar no perfil das escolas regulares, a prática da inclusão visa que o espaço escolar se molde para atender as necessidades de cada estudante. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ao proclamar o conceito de “inclusão”, afirma que esta refere-se ao processo de construção de uma sociedade para todos/as e, portanto, os alvos de transformação são os ambientes sociais e não a pessoa. Dessa forma, o termo inclusão não deve ser usado como sinônimo de inserção ou integração. Nessa linha, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe, aos sistemas de ensino, o repensar da organização das escolas e das classes especiais para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (Brasil, 2008).

Nesse contexto, qual a concepção de Inclusão? Qual é o seu significado? A etimologia da palavra inclusão vem do latim INCLUDERE, "fechar em; inserir; rodear", de IN, "em", + CLAUDERE, "fechar". Segundo o dicionário Aurélio online, é possível encontrar o seguinte significado para Inclusão: ação ou efeito de incluir./

estado de uma coisa incluída. Inclusão é o mesmo que colocar dentro alguma coisa que esteja do lado de fora. De acordo com a definição de Gil (2005, p. 20), a educação inclusiva

[...] é uma educação que respeite as características de cada estudante, que ofereça alternativas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais de cada aluno: uma escola que ofereça tudo isso num ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos possam conviver e aprender com as diferenças.

Concebe-se, assim, que a educação inclusiva é uma escola que tem como objetivo acolher a todos/as, promover o desenvolvimento e a aprendizagem de todos/as. Tem como princípios uma educação pela não discriminação, pela aceitação das pessoas diferentes, com capacidades, com jeitos, condições e outras diferenças.

Hort (2009, p. 15) sustenta que “o modelo de inclusão requer mais da escola do que o modelo de integração, pois prevê um ensino que abranja todos em uma mesma classe dentro de uma mesma escola”. Além disso, o termo inclusão implica o reconhecimento de que todos/as estão abrangidos/as, ou seja, o princípio da prática educativa inclusiva se aplica a todos/as os/as estudantes. Nessa perspectiva, Carvalho afirma (2000, p. 2), com propriedade, que uma escola é inclusiva, quando:

[...] respeita as peculiaridades e/ou potencialidades de cada aluno, organiza o trabalho pedagógico centrado na aprendizagem do aluno, onde este é percebido como sujeito do processo e não mais como seu objeto e o professor torna-se mais consciente do seu compromisso político de equalizar oportunidades, na medida em que a igualdade de oportunidade envolve, também, a construção do conhecimento, igualmente fundamental na instrumentalização da cidadania.

Assim, muito se tem discutido sobre um sistema educacional inclusivo em benefício do direito de todos/as a uma educação inclusiva de qualidade. O Brasil possui legislação que garante o processo de inclusão de pessoas com deficiência na sociedade de forma igualitária, ou seja, são leis que aprovam o acesso desses indivíduos na sociedade, nos meios acadêmicos, nas escolas e, até mesmo, no mercado de trabalho. Constata-se que a implementação da proposta da inclusão educacional emerge da reflexão sobre o imperativo de se discutir o atendimento às pessoas com deficiência, na intenção de defender um sistema de ensino com qualidade para todos/as. Segundo os estudos de Carvalho (2010, p. 26), “a

sociedade inclusiva e a escola inclusiva, como ideais, têm angariado as simpatias dos pais, dos educadores e da sociedade em geral.” No entanto, o que se vivencia é um discurso distante da prática. Percebe-se alunos/as com deficiência enfrentando o estigma e a discriminação por parte de pessoas, tornando a inclusão socialmente desafiadora.

Os dados do Censo Escolar 2021 comprovam essa simpatia, pois o número de matrículas de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 89,5%, em 2016, para 93,3%, em 2020 (INEP, 2020).

Contudo, ainda há um imenso desafio a ser considerado, mesmo com as transformações de paradigmas educacionais realizadas ao longo da história do Brasil, principalmente, quando se refere, não apenas incluir estudantes com necessidades educativas especiais em salas de aulas regulares, mas, também, instituir relações eficientes que possam favorecer atendimento igualitário entre os/as estudantes com deficiência e os/as demais estudantes, para que eles/elas se sintam, de fato, incluído no contexto escolar e social.

Para Glat e Pletsch (2007, p. 3),

[...]a educação inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção de discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem.

Entende-se, dessa forma, que o direito à educação não se configura apenas pelo acesso, materializado na matrícula do/a discente junto ao estabelecimento escolar, mas, também, pela sua participação e aprendizagem ao longo da vida. Esse modelo de educação significa oportunidade para que todos/as possam aprender juntos/as, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais, inclusive aquelas com alguns tipos de deficiência. A igualdade de oportunidades abrange tanto o acesso como a permanência no ambiente escolar.

Entende-se que essa igualdade de oportunidades é um direito já assegurado, embasado no sistema educacional inclusivo que está fundamentado na Constituição Federal/88, seguida na Política de Educação Inclusiva de 2008, pelo Decreto 6.949/2009, que ratificou a assinatura do Brasil à Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e à Lei 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Apesar dessa consolidação, houve uma tentativa de alteração e retrocesso no contexto da educação inclusiva pelo atual presidente da República, por meio do decreto nº 10.502/2020¹. O teor do documento caminhava na contramão de todas as conquistas adquiridas ao estimular a criação e a matrícula em escolas especializadas para pessoas com deficiência.

O documento em questão² fazia menção à retomada de:

Art. 2

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade. (DOU, 2020, p.6)

No entanto, por decisão do Supremo Tribunal Federal, o decreto foi revogado, e a legislação ainda garante o direito à inclusão para estudantes com deficiência nas salas regulares do sistema educacional de ensino.

É sabido que, no percurso da história sobre Educação Especial, especificamente no Brasil, houve muitas lutas, retrocessos e avanços. Mesmo percebendo que o processo educativo tem caminhado lentamente em nosso país, pois apresenta muitas variantes de acordo com cada região, a tentativa de determinar o retorno das salas e escolas especiais configura-se um retrocesso, uma negativa a um dos pilares da educação estabelecido para o século XXI: o aprender a conviver - o que possibilita descobrir que o outro é diferente e, ao mesmo tempo, encarar essa diversidade como algo normal. Nesse sentido, vale ressaltar as palavras de Mendes (2006, p. 17), em seu ensaio intitulado “História da Educação Especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira”: “Por ser a

¹ Decreto publicado no Diário Oficial da União em 01/10/2020, edição 189, na seção 1

inclusão um processo, do qual o princípio é a igualdade e a democracia, ele não estará pronto, mas sim será um ideal a ser perseguido”. De maneira efetiva, foi esse processo em contato contínuo que se revelou, nas últimas décadas, como modelo mais eficaz e adequado para a aprendizagem tanto para as crianças e adolescentes com deficiência quanto para os demais.

Abordar sobre inclusão escolar pressupõe, acima de tudo, discutir e refletir sobre uma escola para todos, um sistema de educação que reconhece e atende as diferenças individuais, que respeita as necessidades de qualquer estudante. Nessa perspectiva, em vez de procurar, no/a aluno/a, a origem de um problema, estabelece o tipo de resposta educativa e de apoios e recursos que a instituição escolar deve possibilitar a essa/a estudante para que logre sucesso escolar. Em lugar de pressupor que o aluno deve adaptar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus estudantes. Nesse sentido,

Mais do que nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar, uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos [...]. A proposta de Educação Inclusiva implica, portanto, um *processo de reestruturação* de todos os aspectos constitutivos da escola (Glat; Blanco, 2015, p. 16-17).

Tendo em vista a consideração desse paradigma, o foco deve ser a eliminação das barreiras didáticas, arquitetônicas e sociais que não estão, necessariamente, relacionadas à deficiência, mas às condições do ambiente, aos preconceitos, estereótipos e discriminações. Glat (2018, p. 10) enfatiza que “precisamos desconstruir a visão estereotipada de incapacidade, de dependência e de limitação que sempre marcou – aberta ou veladamente – o tratamento que conferimos a nossos alunos”, e Carvalho (2010) ainda adverte sobre a necessidade de ampliar as discussões com os professores, as famílias e a comunidade sobre o tema da inclusão, para garantir os esclarecimentos indispensáveis.

Portanto, como preconiza Carvalho (2010), entender a educação inclusiva é lutar por uma educação de qualidade para todos. É esquecer rótulos. É promover condições que permitam responder as necessidades de aprendizagem. É criar espaço dialógico entre os profissionais para troca de experiências. É não reproduzir a desigualdade social na escola. É colocar em prática o que já está garantido em lei

no tocante ao atendimento educacional especializado para os estudantes que necessitam. Enfim, é preciso mudar o olhar para enxergar esse aluno como sujeito que tem potencial de aprender; olhar todos/as como pessoas do processo de aprendizagem, considerando sua individualidade, suas dificuldades e suas habilidades.

2.2 O AEE: além de uma política pública de inclusão

A presença de suportes pedagógicos especializados no ensino regular tem se mostrado uma experiência favorável, fundamental, para que a inclusão se efetue. O Atendimento Educacional Especializado – AEE funciona como um recurso de grande importância, constituindo-se, assim, uma política pública adequada para garantir a efetividade do processo inclusivo a estudantes com deficiência.

O paradigma da inclusão educacional norteia o processo de transformações desde a educação comum aos serviços de apoio especializados com a finalidade de promover o desenvolvimento das instituições escolares, produzindo práticas pedagógicas capazes de atender a todos/as os/as estudantes. Dessa maneira, o direito ao acesso à educação inclusiva em escola regular é um direito tanto dos/das alunos/as com deficiência quanto daqueles típicos que também têm garantida a oportunidade de estudar e conviver com eles. Essa garantia está respaldada na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, que assevera a educação como direito de todos. Em seguida, no Artigo 206, que estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e no Decreto Nº 6.949/2009, que valida a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), propiciando o direito de pleno acesso à educação em igualdade de condições com as demais pessoas.

Assim, para assegurar que os espaços escolares se constituam em ambientes de aprendizagem para esses estudantes, a Constituição Brasileira, de 1988, no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205, prescreve que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família" (Brasil, 1988, p. 121). De igual modo, em seu Artigo 208, prenuncia que o dever do Estado com a educação será concretizado mediante a garantia de: "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988, p. 121). Logo, tem-se, neste documento, um fundamental

instrumento de garantias às pessoas com deficiência, pois, assim, elas já têm direito a adentrar no sistema regular de ensino.

Conseqüentemente, surgem outros instrumentos legais que ratificam aspectos já trazidos na Constituição Federal de 1988, como o direito ao acesso e permanência na escola e atendimento aos alunos com deficiência na rede regular de ensino, preferencialmente. A LDBEN (1996, p.19) declara, em seu Artigo 59, que os sistemas de ensino “assegurarão currículos, métodos, recursos educativos e organização específicos” para atender aos alunos em suas necessidades específicas. Essas garantias estão expressas também nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, onde são definidas as regras de organização do atendimento aos alunos com deficiência nas redes regulares de ensino:

A escola regular de qualquer nível ou modalidade de ensino, ao viabilizar a inclusão de alunos com necessidades especiais, deverá promover a organização de classes comuns e de serviços de apoio pedagógico especializado. Extraordinariamente, poderá promover a organização de classes especiais, para atendimento em caráter transitório (Brasil, 2001, p.46).

Nota-se, ainda, nesse documento, a presença do termo “Sala de Recursos”, explicitando que o serviço de apoio pedagógico especializado deve ser realizado “em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos” (Brasil, 2001, p.47). O termo “Sala de Recursos” é conceituado no documento como:

serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamento e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. (Brasil, 2001, p.50)

É na cartilha intitulada “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, lançada em 2004, que surge a terminologia: Atendimento Educacional Especializado. Esse documento proclama que essa forma

de atendimento pretende “garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência.” (Brasil, 2004, p.11).

Diante do exposto, pode-se confirmar que tais documentos asseguram a todos/as os/as estudantes o apoio necessário para facilitar a aprendizagem através dessa política pública de inclusão, materializado no Atendimento Educacional Especializado. Esse serviço se refere a um tratamento diferenciado, tendo sustentação constitucional e baseado no preceito de não excluir as pessoas com deficiência dos demais princípios e garantias referentes à educação. É válido salientar que, por muito tempo, a Educação Especial constituiu seus serviços de maneira substitutiva ao ensino comum, ou seja, agiu como um serviço paralelo de ensino.

Ademais, com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008, fica reiterado o direito de todos e todas os/as estudantes à educação no ensino regular, assegurando, assim, o princípio de igualdade preconizado na Constituição Federal e possibilitando ao aluno, usufruir, quando necessário, do Atendimento Educacional Especializado. Ela define que esse atendimento

Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 15)

A partir dessa definição, entendemos que o AEE é o atendimento ofertado aos estudantes com deficiência, TEA e/ou altas habilidades/superdotação, de maneira a complementar e/ou suplementar ao ensino regular, considerando as necessidades desses alunos, tendo em vista produzir condições adequadas de acesso aos assuntos acadêmicos e ao conhecimento em geral. É entendido também como um espaço utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para o desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares.

Essa política de atendimento constitui uma alternativa disponível no âmbito do sistema escolar, sendo considerada um direito a ser usufruído pelo estudante que

dele necessita e não um imperativo ou condição exigida para o acesso e a permanência desses estudantes no âmbito escolar. O atendimento educacional especializado deve acontecer no contraturno, ou seja, no período oposto ao do ensino regular. Quando este ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

A sala de recursos multifuncionais (SRM) também é caracterizada como um serviço especializado de natureza pedagógica com o suporte de materiais específicos e equipamentos tecnológicos que apoiam e complementam o atendimento educacional realizado nas classes de ensino regular, mediante a necessidade de cumprimento do estabelecido nos documentos oficiais para a educação. Alves (2006, p. 14) traz a definição do termo Salas de Recursos Multifuncionais da seguinte forma:

A denominação [...] se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos pode atender alunos com deficiência, autismo, hiperatividade ou outras necessidades educacionais especiais. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional.

Nesse sentido, elucida que a proposta de Educação Inclusiva, por meio do AEE realizado nas SRMs, seja capaz de assegurar as necessidades específicas dos alunos. Assim sendo, a construção da educação inclusiva pleiteia a definição de políticas públicas que aspirem a remodelar a organização dos sistemas paralelos de ensino comum e especial, validando uma proposição de educação especial integrada ao projeto político pedagógico da escola comum, capaz de refutar as diversas formas de exclusão e garantir as condições de acesso, participação e aprendizagem. À vista disso, o Atendimento Educacional Especializado destaca-se como um importante vetor de transformação do ensino especial e comum exigido pela inclusão.

É pertinente reportar aos objetivos desse atendimento, os quais constam no Artigo 2º do Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008, a fim de clarificar em que consiste o AEE:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação;
- II - garantir as transversalidades das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

O Atendimento Educacional Especializado é uma das políticas públicas também contemplada na Lei Brasileira de Inclusão. A LBI (Lei 13.146/2015), conhecida por Estatuto da Pessoa com Deficiência, abarca variados aspectos que circundam a vida cotidiana das pessoas com deficiência, fortalecendo direitos que já existiam em outras leis. Em seu Artigo 27, no Capítulo IV – Do Direito À Educação - declara que a “educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”. Para que isso ocorra, é obrigação do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar (Art. 28):

- I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III – 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 pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (Brasil, 2015)

Nos termos desse documento, o AEE precisa permear as propostas pedagógicas das instituições escolares, tendo em vista a relevância desse serviço que atua de forma complementar e/ou suplementar ao ensino regular. Diante disso, “Mendes e Malheiro (2012) criticam esse modelo único de atendimento

especializado e questionam se o AEE ofertado nas SRM seria o melhor modelo para apoiar a escolarização dos/as estudantes com DI [...]” (Lago, 2014, p.24). O trabalho torna-se mais significativo, como aponta Lago (2015), se os professores dessas salas, que historicamente situam-se nas instituições especializadas, operassem de forma colaborativa com o docente da classe comum para a construção de estratégias pedagógicas, o que possibilitaria o acesso do aluno ao currículo e a sua interação no grupo, entre outras ações que promovam a educação inclusiva.

Ainda tratando de documentos legais, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), constitui um instrumento que determina 20 metas a serem cumpridas no contexto da educação brasileira. Dentre as metas voltadas à redução das desigualdades e valorização da diversidade, destacamos a Meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.” (Brasil, 2014).

Além disso, é prevista a inserção de sala de recursos multifuncionais, formação dos professores e garantia aos estudantes o direito ao atendimento educacional especializado:

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno.

O documento destaca essa Meta como o empenho para universalizar o ensino, viabilizando acesso a todos/as os/as estudantes e tratando da educação especial na perspectiva da inclusão e Atendimento Educacional Especializado como um relevante instrumento para se alcançar os objetivos, pois é através dele que se:

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2008, p. 16)

Sendo assim, o AEE e as SRM têm um significativo papel como facilitadores na elaboração de atividades e na providência de materiais pedagógicos que estimulem o aprendizado dos alunos com necessidades especiais, além da orientação das professoras e famílias.

Em relação às atividades a serem desenvolvidas pelo AEE, o documento esclarece que:

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (Brasil, 2008, p. 16)

Dessa forma, o AEE é constituído como um serviço que opera na oferta de recursos de acessibilidade que visam à participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino comum. Dentro dessa perspectiva, a inclusão se dará na medida em que se busca também o trabalho que visa à promoção dos estudantes ao desenvolvimento pleno, através das tecnologias assistivas, como recurso pedagógico de acordo com suas necessidades específicas, tendo acessibilidade, tanto à arquitetura quanto aos procedimentos pedagógicos. Ofertar e disponibilizar, de forma criativa e inovadora, materiais didático-pedagógicos complementares, de forma a facilitar o processo de construção de aprendizagem nas áreas em que o sujeito encontre maiores dificuldades.

Percebe-se, no entanto, que as narrativas sobre esse atendimento, preconizadas nos documentos legais, ainda não se efetivou de forma significativa em muitas das escolas da rede pública de ensino, de modo que algumas escolas possuem a sala de recursos multifuncionais instaladas e em pleno funcionamento, enquanto outras não têm esse espaço, nem dispõem da presença do docente especializado para dar suporte ao processo de inclusão escolar.

Não basta implementar uma política de atendimento educacional especializada sem realizar mudanças estruturais e pedagógicas no funcionamento das escolas de forma a atender a diversidade e especificidades dos alunos que a frequentam. Podemos evidenciar como necessário o efetivo trabalho cooperativo ou colaborativo entre professores do AEE e da sala comum objetivando a organização e o planejamento do plano de atendimento educacional especializado para atender as reais demandas de cada estudante com necessidades especiais (Glat; Pletsch, 2010). Cabe ressaltar que o trabalho colaborativo entre professor do ensino comum e professor especialista é fundamental, uma vez que possibilita, de acordo com Cappellini, Zanata e Pereira (2012), que cada professor, com sua experiência, auxilie nas resoluções de problemas mais sérios de aprendizagem e/ou comportamento de seus alunos, caso contrário, a inclusão desses discentes corre o risco de revestir-se em exclusão intraescolar, isto é, o aluno está na sala de aula comum, mas excluído do processo educacional.

Dessa forma, as ações para o alicerçamento do Atendimento educacional especializado requerem a persistência e o envolvimento no processo de todos que almejam uma educação aberta à diversidade, às diferenças, visto que a inclusão escolar implica uma ressignificação das práticas de ensino comum e de ensino especial. Outrossim, Carvalho (2010, p. 81) corrobora ao declarar que “igualdade de oportunidade, respeito às necessidades individuais, melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem [...] remoção das barreiras para a aprendizagem e para a participação [...] são outros princípios que devem ser seguidos para colocar-se em prática o que se concebe como sistemas educacionais inclusivos

2.3 O caminhar da Deficiência Intelectual

As escolas têm vivenciado os desafios, permeados pela proposta da educação inclusiva, de atender a inserção, no cotidiano escolar, de todos/as os/as alunos/as, com suas semelhanças e diferenças, oportunizando, com isso, o desenvolvimento integral das pessoas. Entre eles, encontram-se estudantes com deficiência intelectual, o maior grupo entre as deficiências matriculado nas redes regulares de ensino, conforme o censo 2021, provocando as instituições escolares a explorarem caminhos e meios para transformar o acesso destes aos espaços escolares em oportunidades de aprendizagem. Uma vez que as diversas legislações

asseguram que esse aluno faça parte das escolas regulares, não deixam explícito como poderão se realizar as práticas pedagógicas de inclusão. Entende-se, no entanto, que os educadores não intencionam receita pronta, visto que não há uma forma exclusiva para práticas pedagógicas inclusivas, isso devido à diversidade e individualidade presentes no outro.

Essa realidade, muitas vezes, torna-se perturbadora, dado a existência da disparidade entre o modelo ideal de educação inclusiva e a realidade educacional vivenciada dos sujeitos com deficiência intelectual nos âmbitos educacionais na contemporaneidade. Assim, a inquietação que continua evidente é entender que não basta simplesmente satisfazer e cumprir as exigências postas nas políticas públicas em garantir o acesso e permanência desse outro nos meios educacionais regulares. É pertinente olhar o outro, enxergar esse outro que, muitas vezes, está ocultado pela deficiência, pois, estes continuam sendo vítimas dos paradigmas da integração – prática ainda presente nas muitas instituições escolares. Mesmo de forma latente, priorizam-se em normalizar tudo e todos ignorando a capacidade de apreciar a completude do outro, suas identidades e possibilidades, o que torna esse e essa estudante “o outro como hóspede; o centro da mesmidade; o gozo includente para a alteridade” (Skliar, 2003, p.71).

Assim, necessário é compactuar com a concepção de perceber o outro, da importância de olhá-lo como indivíduos dotados de particularidades, objetivando dar-lhes um sentimento de pertença a esse lugar agora inseridos. E, levando em consideração que nessa prática do olhar está embutida a ação de conhecer também o outro, faz-se necessário o conhecimento histórico da pessoa com deficiência intelectual. Isso implica conhecer um conceito, uma definição para reconhecer essa pessoa tal como o procedimento a ela designado. É uma tarefa intensa que está entrelaçada dos variados significados dados ao termo ao longo da história, e que passa por mudanças mediante as condições sócio-históricas em que são produzidos tais sentidos.

Lago (2014, p. 39) afirma que “até meados do século XVIII praticamente não existia estudos científicos sobre a deficiência intelectual” e que “as ações eram pautadas no empirismo e no misticismo. As diferenças individuais não eram compreendidas e nem avaliadas”. Ainda nesse período, havia o equívoco dessa deficiência com a doença mental, pois era conduzida restritivamente pela área da medicina através da institucionalização que se qualificava pelo afastamento das

peças com deficiência de suas comunidades de origem, preservando-as em instituições situadas em localidades distantes de suas famílias, mantendo-as excluídas do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento, ou de processo educacional (Aranha, 2001).

A primeira abordagem de deficiência intelectual apresentada por Tredgold (1908 apud Almeida, 2012, p.34) partia do pressuposto de que esta deficiência era

um estado de defeito mental a partir do nascimento ou idade mais precoce em função do desenvolvimento cerebral incompleto, e em consequência disso, a pessoa afetada se tornava incapaz de desempenhar suas tarefas como membro da sociedade.

Essa concepção, segundo Almeida (2012, p. 34), “ênfatizava a incurabilidade e se referia a um status permanente de retardo mental”. Bezerra e Martin (2010, p.73) ainda declaram que a deficiência intelectual passou “por vários conceitos, originando diversas terminologias, tais como: débeis, mongoloides, imbecis, retardados, deficientes mentais, portadores de necessidades especiais, portadores de deficiência e deficiência intelectual”. Essas narrativas que atribuem sentido à definição de deficiência intelectual são perpassadas pela maneira de compreender o mundo e as pessoas em um determinado espaço social e cultural, estabelecendo os modos de interação entre os indivíduos e produzindo significados a respeito do que é considerado normal ou anormal para uma determinada sociedade, em uma determinada época.

Somente no século XIX, passou-se a levar em conta as potencialidades da pessoa que apresentava algum tipo de deficiência. A partir do trabalho de Jean Itard, médico considerado o primeiro teórico de Educação Especial, as pessoas com deficiência intelectual passaram a ser consideradas passíveis de serem educadas. A asseveração desse teórico de que o homem não nasce como homem, mas é construído como homem, era a sustentação da sua teoria. Itard via a deficiência intelectual, ou o desenvolvimento bem-sucedido, como um processo cumulativo no qual há fases ou estádios encadeados, como se o desenvolvimento fosse uma contínua gênese de operações e desempenhos mais complexos e refinados (Pessotti, 1984; Pletsch, 2009).

Garghetti, Medeiros e Nuemberg (2013, p. 108), em pesquisa sobre um Breve Histórico da Deficiência Intelectual, firmam que “outra importante contribuição na época foi a de Édouard Séguin, [...] o primeiro a propor uma teoria psicogenética da

deficiência intelectual e a criticar a prevalência da visão médica de incurabilidade”. Seu método baseava em estimular o cérebro através de atividades físicas e sensoriais, tendo seu trabalho influenciado por Pestalozzi, Fröbel e Montessori, cujos estudos e atividades eram direcionados para a educação de pessoas com deficiência intelectual. Séguin retratou as categorias idiotia, imbecilidade e debilidade como quadros diferentes com etiologias também diversas, levando em conta, além de causas orgânicas (hereditárias ou não), causas ambientais ou psicológicas.

Almeida (2012) enfatiza em seu estudo que, apesar de muitos profissionais terem reconhecido os progressos da definição, críticas também foram consideradas. Ela aponta, por exemplo, que Clausen (1972) “argumentava que os procedimentos para avaliar comportamentos adaptativos não eram adequados para diagnóstico e que, em consequência disso, este acabava sendo baseado apenas nos resultados dos testes de inteligência.” (Almeida, 2012, p. 35)

Mendes (2016), destaca que as abordagens educacionais relacionadas à deficiência intelectual, na segunda metade do século XX, caracteriza-se pelo fortalecimento desse estudo e por transformações bastante dinâmicas na teoria e prática relacionadas à idiotia:

A partir da década de 1930 a 1940, observa-se um maior questionamento dos pressupostos de organicidade patológica e da incurabilidade. A categoria genérica da idiotia passa a ser denominada como retardo mental, e nas definições aparece a inclusão de um, meio vago, conceito de incompetência social, indicando descontentamento crescente em relação à utilização do critério psicométrico unitário, baseado no Quociente de Inteligência-QI, para embasar as decisões educacionais (Mendes, 2016, p. 48).

Assim, durante todo esse processo, a condição que atualmente se concebe por deficiência intelectual foi pautada ao longo da história por conceituações diversas, incluindo: idiota, imbecil, débil mental, oligofrênico, excepcional, retardado, deficiente mental, entre outros. Essas denominações apareceram tendo em vista em que novas configurações teóricas despontaram e os nomes mais antigos passaram a apontar um estigma.

Na contemporaneidade, o conceito de deficiência intelectual mais propagado nos âmbitos educacionais tem como pilar o sistema de classificação da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD. Segundo essa

definição, a deficiência intelectual é compreendida como uma condição caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, manifestadas antes dos dezoito anos de idade (AADID, 2010). Essa definição conduz as diretrizes da educação inclusiva, no contexto atual, e pretende minimizar a visão estigmatizante da pessoa com deficiência intelectual construída historicamente e ainda muito presente na realidade da sociedade vigente. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu Art. 2º, considera

pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2105, p.8)

Mendes (2016, p. 50) ainda complementa essa definição ao declarar que “o termo é um amplo guarda-chuva que abriga indivíduos que, pelos mais variados motivos, não conseguem atender as exigências sociais, e que por razões pragmáticas têm sido agrupados arbitrariamente numa mesma condição”. Diante disso, Vieira e Denari (2006, p. 290) ainda pontuam que

Apesar das mudanças nas termologias, nas definições, na legislação e em algumas práticas educacionais ao longo do tempo, a representação ainda predominante das pessoas com deficiência intelectual em nossa sociedade é a de que elas são incapazes e dependentes. Na maioria das vezes, tais pessoas são vistas como desviantes em todos os aspectos, não têm seus desejos respeitados, nem oportunidades de expressar seus sentimentos e desenvolver sua independência em qualquer circunstância (Vieira; Denari, 2006, p. 290).

Isso posto, inteirar-se dessa construção histórica auxilia na compreensão acerca da deficiência intelectual, o que oportuniza maior clareza sobre o conceito e, conseqüentemente, sobre a implementação de serviços de atendimento para essa parcela da população bem como projetos de pesquisa na área.

2.3.1 Desafios para o processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e as dimensões do AEE

Almeida (2015), em sua pesquisa sobre a inclusão de pessoas com surdocegueira nos faz ampliar a reflexão sobre a inserção de outros alunos com deficiência no sistema educacional, quando declara que

[...] pensar a inclusão educacional para os indivíduos com surdocegueira requer desenvolver novos olhares sobre os métodos e recursos necessários para que haja uma educação que de fato contemple as especificidades do aluno com a deficiência. (Almeida, 201, p. 74)

Diante desta constatação, manifesta-se o sentimento de inquietação relacionado ao processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos com deficiência no contexto educativo. Como ampliar as potencialidades cognitivas do/a aluno/a com deficiência intelectual, uma vez entendido que essa especificidade se caracteriza por “limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas”? (AADID, 2010, p. 5).

Compreende-se que tal deficiência pode suceder em atraso no desenvolvimento cognitivo e motor, e que, muitas vezes, o sujeito apresenta dificuldade em determinadas funções como memória, pensamento, linguagem etc. No entanto, concebe-se, também, que o desenvolvimento das crianças que possuem essa particularidade ocorre de forma semelhante ao desenvolvimento de crianças que não a possuem e que, segundo Vygotsky (2001), identificar quais as peculiaridades do desenvolvimento desses sujeitos são imprescindíveis para a organização de uma ação pedagógica significativa a esses alunos.

Antes do princípio da filosofia da inclusão, a preocupação de como educar esses estudantes era da Educação Especial sistematizada enquanto um sistema paralelo, que nem sempre potencializava um interesse de escolarizá-los, limitando-se, muitas vezes, a cuidar, a reabilitar ou, no mínimo, a ofertar propostas curriculares alternativas (MENDES, 2016).

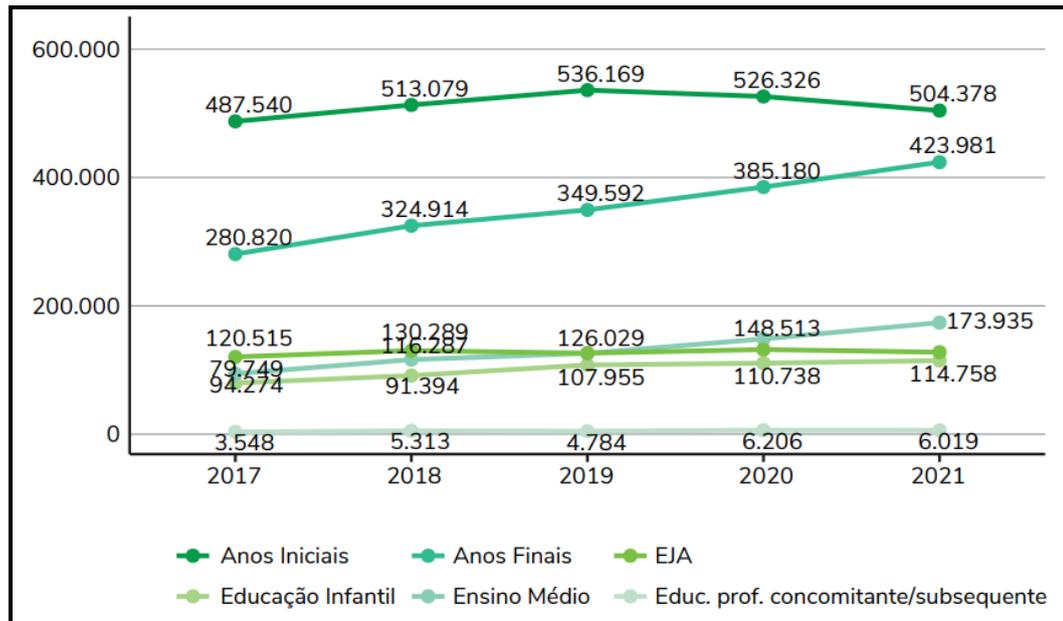
A inserção dos/as estudantes com deficiência intelectual no ensino regular é uma realidade que tem como pressupostos legais a questão dos direitos e do respeito à diversidade. Assim, em uma sociedade em constante transformação, fortalecer a educação inclusiva a partir das ações pedagógicas é mais do que necessário, é urgente! Afinal, a inclusão é um conceito que ampara a diversidade como algo essencial para o processo de ensino, pois busca garantir a valorização da

heterogeneidade, respeitando as singularidades e as especificidades de cada pessoa. Olha todos e todas e para cada um/a respeitando suas singularidades e especificidades.

Diante disso, uma questão permanece inquietante: de que modo o ensino regular pode consolidar o processo de inclusão de estudantes com deficiências em suas atividades pedagógicas sem que esta seja apenas uma integração social, mas que seja realmente uma prática inclusiva com resultados positivos na aprendizagem? Um aspecto que inquieta profundamente e que tem sido apontado por alguns autores (Pletsch, 2005, 2008; Glat; Blanco, 2007, Lago, 2014) é que, na maioria das vezes, a “socialização” da pessoa com deficiência intelectual matriculada em classe comum é valorizada, em detrimento do processo de construção do conhecimento. É o que Miranda (2003) define como “exclusão disfarçada de inclusão”, na qual o aluno está matriculado no ensino comum, mas fica à margem do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a escola não é compreendida como “espaço de apropriação e construção de conhecimento”, mas utilizada “como espaço de socialização, pela convivência, apenas” (Carvalho, 2010, p. 157).

De acordo com dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, pelo menos 45 milhões de brasileiros têm algum tipo de deficiência, cerca de 24% da população do país (IBGE 2021). Desse total, 1,2% ou 2,5 milhões de brasileiros têm deficiência intelectual. Já, conforme dados oficiais do Censo Escolar 2021, houve aumento de 4,22% no número de matrículas totais da educação especial, com 1.143.717 alunos inscritos na educação básica na rede pública (INEP 2021). O gráfico 1, a seguir, expõe o quantitativo do alunado, público-alvo da educação especial, matriculados nas redes de ensino.

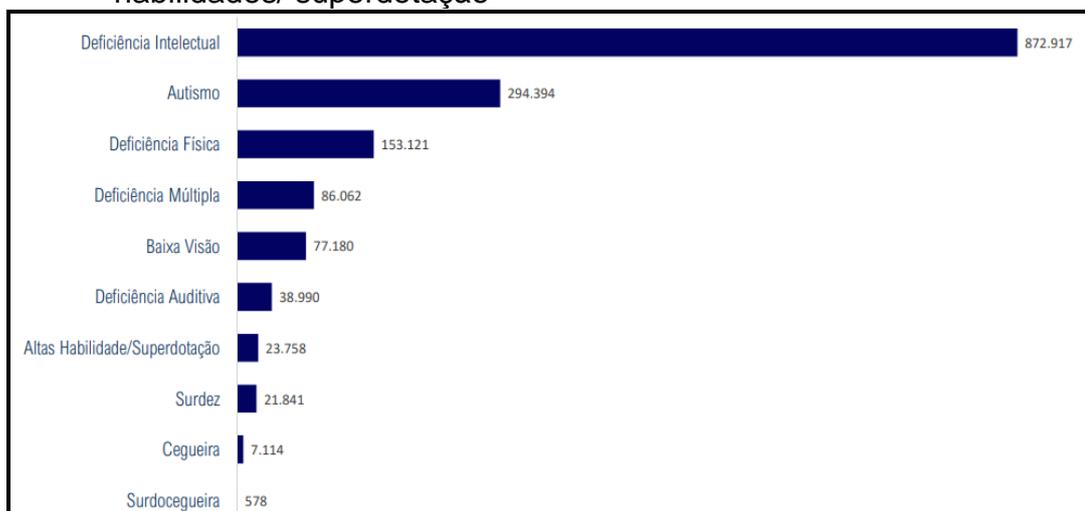
Gráfico 1 - Percentual de alunos da educação especial incluídos em classes comuns por etapa de ensino



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Vale ressaltar que, do total de matrículas na educação especial por tipo de deficiência, Transtorno do Aspecto Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, a deficiência intelectual está no topo com um contingente de 872.917 estudantes (INEP, 2021) como mostra o gráfico 2.

Gráfico 2 - Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, TEA e ou altas habilidades/ superdotação



Fonte: Inep/Censo escolar 2021

Nesse contexto, algumas indagações continuam aflitivas sobre como os profissionais da educação devem ensinar respondendo as especificidades desses/as estudantes, mesmo entendendo que o paradigma da inclusão propõe garantir, através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva, uma educação de qualidade para os alunos com deficiência incluídos no ensino regular, um serviço da educação especial que "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (Brasil, p.17, 2010).

De acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, de janeiro de 2008, o AEE assegura que os alunos aprendam o que é diferente do currículo de ensino comum e o que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras imposta pela deficiência. O Decreto nº 6.571 que instituiu esse atendimento apresentou-o como "um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados, institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (Brasil, 2008). Indica também que esse serviço deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Objetiva o acesso ao conhecimento, outorgando ao sujeito sair de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber.

Para o entendimento de como as atividade e práticas do AEE possibilitam o processo de aprendizagem dos/as estudantes com deficiência intelectual, faz-se necessário o conhecimento dos aspectos referentes à construção da aprendizagem nesses/as alunos/as. A esse respeito, observa-se que, na historicidade da deficiência intelectual, tem sido compreendido, para efeitos educacionais, como aquela em que o desenvolvimento dos indivíduos que a apresentam é mais lento e mais comprometido do que os que não a manifestam.

Nas definições trazidas nos documentos de instituições internacionais como a Organização Mundial da Saúde (OMS), alguns aspectos atestam, clinicamente, a existência ou não do déficit intelectual: o funcionamento intelectual geral abaixo da média; a idade de aparecimento das características da deficiência, que deve ser inferior aos 18 anos de idade; e a dificuldade nos comportamentos autorregulares ou condutas adaptativas (Brasil, 2011).

Ainda segundo a Organização Mundial da Saúde, a DI é classificada em quatro níveis. Apesar de haver correntes diferentes que determinam o grau, as técnicas psicométricas mais usadas para a classificação de cada grau são as que medem o QI. Todavia, é importante considerar a sua funcionalidade da pessoa com

DI, como ela desempenha suas funções no dia a dia. É importante não rejeitar a presença de dificuldades individuais produzidas por limitações de ordem neurológica e intelectual. É necessário também compreender que essa limitação atinge, de maneira acentuada, a capacidade do aprendiz para resolver problemas frente às exigências a que são submetidos no seu dia a dia. Contudo, é imprescindível reconhecer que existem, nesses sujeitos aprendizes, as potencialidades e habilidades que precisam ser estimuladas, ou seja, eles precisam de novos desafios a fim de que se favoreça o processo de ensino e aprendizagem, além de promover melhor qualidade de vida a esses alunos. Nesse sentido, é necessário salientar a importância de o trabalho pedagógico ultrapassar o caráter eminentemente clínico, uma vez que essa concepção acaba sempre recaindo no sujeito como o único responsável por sua não aprendizagem. (Almeida, 2012; Lago, 2014).

Se o que caracteriza a deficiência intelectual são, essencialmente, as defasagens e alterações nas estruturas mentais que permitem o processamento das informações, é possível conceber tal condição numa perspectiva que abarque o desenvolvimento de práticas variadas mediadas por um serviço de suporte que ofereça o avanço de suas ferramentas cognitivas, motoras, afetivas e sociais, permitindo a esses alunos a participação ativa de um saber compartilhado.

Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado ofertado para esse público-alvo compreende que as barreiras dessa deficiência diferem das barreiras encontradas nas demais deficiências. Trata-se de barreiras referentes à maneira de lidar com o saber em geral, fato que reflete preponderantemente na construção do conhecimento escolar. Entende que, para a pessoa com deficiência intelectual, a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber. Decorre de uma nova concepção da Educação Especial, sustentada legalmente, e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com tal deficiência. (Brasil, 2007).

O AEE direcionado ao apoio de estudante com deficiência intelectual, tendo como ponto de partida as características de seu processo de apropriação do mundo, deve prever atividades que:

-Estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, linguagem;

- Promovam a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber;
- Compreendam que a criança com deficiência intelectual precisa exercitar sua atividade cognitiva (Brasil, 2007).

Uma vez compreendido, a partir desses pressupostos, que esses alunos são sujeitos potenciais de aprendizagem e que eles são capazes de desenvolvimento de processos mentais superiores, a ação educativa direcionada a esses estudantes precisa estar atrelada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas que podem incentivar o alcance consciente e voluntário de seus comportamentos nos grupos sociais em que se desenvolve (Brasil, 2011). Ao enfatizar o conceito de zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky pressupõe ser esta uma possibilidade de aprendizagem para todos/as os/as alunos/as com DI.

Esse autor defende em seus estudos (1987,1999,2001) que o desenvolvimento das crianças que apresentam deficiência intelectual decorre do mesmo modo que o desenvolvimento de crianças que não possuem tal especificidade. Percebe também o sujeito como um ser interativo, pois constrói o conhecimento e se constitui a partir de relações intra e interpessoais.

Apesar de as políticas públicas preconizarem que todo aluno com deficiência intelectual que esteja matriculado na rede regular de ensino tenha o direito por lei a um Atendimento Educacional Especializado, em muitas escolas isso não é materializado na prática, pois nem todas possuem esse atendimento, restringindo a sua existência apenas no papel. Dessa maneira, é negado ao aluno a oportunidade eliminar as barreiras que poderiam contribuir com a efetivação do processo de escolarização, porquanto o AEE objetiva prover condições de acesso, participação e aprendizagem desse aluno no ensino regular (Brasil, 2011).

Isso posto, o ambiente da sala de recurso multifuncional precisa constituir-se como um espaço de aprendizagem, onde se propicia “condições e liberdade para que o aluno com deficiência possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento” (Brasil, 2011, p. 25).

Dentro da perspectiva de um contexto educacional inclusivo, pode-se vislumbrar trabalhos e práticas pedagógicas já existentes com a finalidade de mostrar como é possível traçar proposta que atendam a todos e todas, levando em consideração as limitações, dificuldades e singularidades do/a estudante DI. A tese de Guidi (2022, p. 24), intitulada “A mediação pedagógica por meio de sequências

didáticas: desenvolvimento da leitura e da oralidade em alunos com deficiência intelectual”, parte do princípio que “cabe à escola fornecer os instrumentos necessários ao sujeito numa situação de ensino” e, para isso, a pesquisadora sustenta sua proposta no gênero textual fábula com o objetivo de explicitar como a maneira do trabalho docente

interfere efetivamente no processo de leitura e ampliação da compreensão dos sujeitos com DI, a levá-los à apropriação de conceitos científicos, a desenvolver, concomitantemente, as suas FPS (Funções Psicológicas Superiores) como memória, percepção, consciência, fala, pensamento e atenção (Guidi, 2022, p. 25)

O êxito da pesquisa de Guidi (2022, p. 235) é confirmada quando ela relata que

o uso de signos e instrumentos proporcionou a interação com seus pares e a construção do conhecimento por meio das relações inter e intrapessoais, principalmente durante as resoluções das atividades. Isso leva a confirmar que o sujeito com DI realiza o processo de significação, apropriação e internalização de conteúdos nas interações com o seu meio social, como demonstrado na pesquisa.

Essa pesquisadora ainda faz referência, em seus estudos, à tese de Menezes (2015), intitulada “Letramento e educação inclusiva: construindo práticas de leitura e escrita no ensino fundamental II”. Nessa pesquisa, Menezes (2015) apresenta uma proposta de sequência didática com o gênero textual receita culinária a uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, em um centro de AEE de Salvador, BA. A pesquisadora investigou a “contribuição do gênero na ampliação das competências e habilidades comunicativas e de letramento dos alunos, em suas diferentes funções e finalidades” (Menezes, 2015, p. 11 apud Guidi, 2022, p. 26). Os resultados dessa ação pedagógica apresentados na pesquisa de Menezes revelaram que, ao se utilizar os “gêneros textuais, estes se configuram como instância de acesso aos conhecimentos linguísticos necessários para a efetiva atuação sociocultural e ampliação do nível de letramento dos alunos” (Menezes, 2015, p. 87 apud Guidi, 2022, p. 26).

Diante dos desafios para o processo de ensino aprendizagem, encontra-se uma promissora proposta educativa apresentada por Lago (2014), que é o AEE para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino. Para Lago (2014, p. 24),

é preciso experimentar outros modelos de serviço de apoio centrado no ensino da classe comum para os alunos público-alvo da educação especial na busca de ampliar o modelo único de atendimento, baseado na SRM, proposto pela atual política de educação especial.

Lago (2014) defende um modelo para apoiar a escolarização dos alunos DI pautado na proposta de colaboração entre os professores da educação especial e comum no contexto da sala de aula comum. A autora materializou sua ação educativa no contexto da sala de aula comum em quatro escolas públicas municipais de dois municípios brasileiros. E os resultados analisados

apontaram a importância do Coensino para os professores participantes, especificamente na ampliação do conhecimento sobre as formas de atuar na sala de aula comum com alunos com DI; ampliação do conhecimento profissional sobre manejo de sala de aula para a professora de educação especial e, em relação aos alunos com DI, verificou-se avanços no aspecto social, mudanças no comportamento e, no desenvolvimento acadêmico, disposição para participar das atividades de ensino, o que respalda essa estratégia como mais um modelo que poderá ampliar a participação dos alunos com DI no contexto da escola comum, além de prover formação continuada aos profissionais envolvidos. Contudo, o serviço de apoio baseado no Coensino necessita ser implementado em outras redes de ensino para avaliar a generalização de sua eficácia, para que assim possa influenciar uma política pública de educação que respalde outros modelos de AEE que poderão ser realizados em outros espaços, além da Sala de Recursos Multifuncionais SRM. (Lago, 2014, p. 12)

Lago (2014) traz, em sua tese, novas perspectivas em torno dos papéis desses profissionais envolvidos no contexto de aprendizagem dos alunos em questão, possibilitando alternativas que favorecem o processo do seu desenvolvimento cognitivo.

Assim, é pertinente salientar que o planejamento das práticas pedagógicas voltadas para o/a estudante com deficiência intelectual deve considerar suas especificidades e oportunizar vivências desafiantes, nas quais esses sujeitos sejam estimulados, através de resolução de problemas, a transpor seu nível de desenvolvimento real, conquistando, assim, a promoção da sua autonomia intelectual. Esses estudantes têm potencial de aprender e se desenvolver no contexto escolar, contudo só haverá um desenvolvimento significativo dessa aprendizagem se todos envolvidos nessa conjuntura os auxiliarem nesse processo. A deficiência intelectual não é uma condição estática e permanente, logo ela necessita dos suportes e apoios advindos desse ambiente. Ou seja, quanto mais

apoios pedagógicos esses/as estudantes adquirirem, conseqüentemente, mais rapidamente se desenvolverão e aprenderão (Fontes *et al*, 2007).

2.4 Estratégias de Ensino de Leitura para alunos com Deficiência Intelectual

A aprendizagem no âmbito educacional é peça essencial para a permanência de estudantes com deficiência. É essencial no sentido de que o apoderamento do conhecimento possa ser o “passaporte para que ele permaneça ou não na instituição, uma vez que a escola é o lugar instituído e legitimado para o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças” (Brasil, 2011). Lugar este que tem a função de colaborar na ampliação de todo e qualquer conhecimento que o aluno traz da sua experiência pessoal, social e cultural e que objetiva também traçar mecanismos de fazer com que este supere o senso comum. Nessa direção, Lima e Pletsch (2017, p, 7) corroboram ao destacar que “é na escola que faremos a aquisição dos conhecimentos científicos, os quais nos possibilitarão, conseqüentemente, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que diferenciam os seres humanos de outros seres vivos”.

Nessa perspectiva, é importante destacar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual nos espaços escolares. É perceptível alguns avanços significativos a partir das políticas de inclusão escolar, contudo ainda existem inúmeras barreiras para efetivar a sua plena participação e aprendizagem de conceitos científicos, pois, em se tratando desse aluno, público-alvo deste estudo, conhecer as especificidades dessa deficiência bem como aplicar estratégias para adaptação do currículo escolar amplia as chances de efetividade da inclusão escolar (Mendes, 2016). De outro modo, a inclusão tem sido assinalada por várias limitações, sendo o efeito da inserção da criança com deficiência intelectual no contexto da educação brasileira, muitas vezes, abaixo do esperado (Santos; Martins, 2015).

Embora com alguns progressos, as tarefas escolares e as práticas pedagógicas direcionadas para esses estudantes, tanto no contexto educacional comum quanto no especializado, ainda significa, na maioria das vezes, em tarefas elementares como copiar, pintar, recortar, colar, isto é, trabalhos que não favorecem o avanço de habilidades cognitivas mais elaboradas, indispensáveis para a

construção de conceitos científicos que envolvem conhecimentos abstratos (Glat; Pletsche, 2012)

Segundo Vygotsky (1997), por muito tempo predominou a concepção de que conceitos científicos eram inacessíveis ao estudante com deficiência intelectual. Essa maneira de pensar direcionou a um trabalho educativo voltado apenas para o concreto. Ele ainda afirma que, dentro do âmbito educacional, as incapacidades são por demais enaltecidas em detrimento da oferta de materiais diversificados para propiciar a superação das barreiras existentes nos sistemas cognitivos dos estudantes com deficiência intelectual. Observa-se que, no cenário atual da educação, esta é ainda uma realidade preocupante devido ao fato de que esses/as estudantes continuam encontrando diversas barreiras, o que dificulta o processo de aprendizagem.

As singularidades do/a aluno/a com deficiência intelectual exigem do educador atenção no planejamento de ensino para que possa disponibilizar situações proporcionadoras à aprendizagem, ampliando as chances de efetividade da inclusão escolar. Mesmo a deficiência intelectual classificada como uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo significativamente abaixo da média (AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES - AAIDD, 2010), o indivíduo que nasce com alterações significativas na sua capacidade de função executiva de córtex pré-frontal, que justifica algumas das dificuldades não só na autonomia como também na aprendizagem, precisa ser visto como uma pessoa que aprende, que avança dentro do seu ritmo, dentro da sua singularidade, desde que o ambiente promova os recursos e estratégias adequados para isto.

Por outro lado, Vygotsky (1999) enfatiza que o desenvolvimento de crianças que possuem deficiência intelectual ocorre da mesma forma que o desenvolvimento de crianças que não possuem essa especificidade. Assim, segundo Beyer (2005), Vygotsky aponta que a intervenção pedagógica para estudantes com deficiência intelectual deve primar pela ação das funções psicológicas superiores. Daí surge a necessidade de serem articuladas estratégias no que se refere à aprendizagem, trabalhando com a existência de dois níveis de desenvolvimento, um denominado de real e outro de potencial, o que Vygotsky conceitua de zona de desenvolvimento proximal.

O conhecimento do processo que a criança realiza mentalmente é fundamental uma vez que o desempenho correto nem sempre significa uma operação mental bem realizada. O acerto pode significar, apenas, uma resposta mecânica. Daí a importância de o professor conhecer o processo que a criança utiliza ao chegar a determinadas respostas. Do mesmo modo, conhecendo esse processo e intervindo, provocando, estimulando ou apoiando quando a criança demonstra dificuldade em um determinado ponto, podemos trabalhar funções que ainda não estão consolidadas (Brasil, 2011, p. 151).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, apresentado por Vygotsky (1997), busca maximizar a aprendizagem por meio de intervenções que alterem as funções psicológicas superiores, sendo que essa zona proximal é conceituada por ele como a distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial.

Diante disso, é importante salientar as proposições desse autor de que as crianças com deficiência intelectual aprendem da mesma forma daquelas crianças que não a possuem e de que o trabalho com o nível de desenvolvimento potencial, necessário na prática pedagógica, elucida o trabalho docente e traz implicações importantes nos processos de ensino de alunos com essa deficiência. Compreender que as ações e as estratégias pedagógicas, voltadas para minimizar as limitações dos/as estudantes com tal especificidade, dependem das oportunidades e necessidades individuais é entender, portanto, que cada indivíduo com deficiência intelectual tem, como qualquer outro, limitações e competências.

Frente a esse cenário de que todos e todas têm a capacidade de aprender uma vez que os processos de aprendizagem da leitura por alunos com deficiência intelectual são semelhantes aos daqueles considerados sem deficiência (Figueiredo; Gomes, 2007) e de que os/as alunos/as com tal especificidade, “dependendo de sua evolução conceitual na leitura, são capazes de fazerem uso de diferentes estratégias que vão desde aquelas menos evoluídas até as consideradas mais evoluídas como a da decodificação com sentido” (Figueiredo; Gomes 2007, p. 60), o exercício da leitura no contexto escolar torna-se imprescindível para a busca da prática da cidadania, pois permite a todos os estudantes, sem exceção, o desempenho intelectual e construtivo e ainda assegura acesso a informações favorecendo autonomia social.

Para Lerner (2002), a leitura é uma obrigação inalienável da escola, e este espaço deve garantir esse direito até o fim do processo educativo do estudante. Ela ainda afirma que “ensinar a ler ... é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito” (Lerner, 2002, p. 17), e que

o *necessário* é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos (Lerner, 2002, p. 17-18).

Nesse sentido, o necessário é fazer da escola um ambiente no qual leitura seja ação viva e vital; onde o ato de ler seja instrumento preponderante que permite repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento; onde interpretar seja direito que é legítimo (Lerner, 2002, 17). Solé corrobora com essa concepção quando afirma que é a escola que irá “promover nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos.”

Quem domina a competência leitora é capaz de compreender o que leu, de outro modo, simplesmente decodificará o código escrito, visto que compreender é estabelecer relações semânticas, ou seja, é produzir sentidos, porquanto

o leitor constrói o significado do texto. [...] Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado. [...] O significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos. (Solé, 1998, p. 22)

Entretanto, tem sido um aspecto desafiador, no contexto da sala de aula, o trabalho do desenvolvimento das habilidades para o aperfeiçoamento da leitura. Observando o aproveitamento dos alunos em avaliações de larga escala dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica, que mede os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e que produz informações sobre o nível de desempenho dos estudantes, percebe-se que se tem muito a desenvolver e a aprimorar no tocante ao ensino e à aprendizagem para o desenvolvimento da competência leitora.

No que diz respeito à leitura e ao ensino da compreensão, a Base Nacional Comum Curricular - documento que define as aprendizagens comuns que devem ser essencialmente desenvolvidas por todos os alunos no decorrer da Educação Básica (Brasil, 2017, p. 7) - retrata a leitura como um dos “eixos organizadores” na área da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, salientando-a como tema central de tal

área e como instrumento para outros componentes curriculares. Conforme a BNCC, o eixo Leitura tem seu foco direcionado para o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação da leitura, de interpretação de textos verbais e de identificação de gêneros textuais que são entendidas como competências específicas da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

No contexto escolar atual, as práticas e estratégias educativas precisam atender à diversidade da classe, independentemente da existência de estudantes com deficiência ou não. Por isso, os mecanismos pedagógicos necessitam possuir um caráter diversificado e flexível, que envolvam todos/as os/as estudantes da sala de aula, sem exceção. Conseqüentemente, oportunizará a possibilidade da efetivação do direito de todos e todas a potencializar habilidades e competências fundamentais no âmbito educacional, bem como consolidar e ampliar suas capacidades, proporcionando, assim, a amplificação de conhecimentos prévios e a probabilidade de se alcançar novos saberes, mesmo quando existe a necessidade de adequar as práticas educativas.

Ainda sustentado nos preceitos da Vygotsky (1997), infere-se que o professor mediador deverá construir novas condições estratégicas com o objetivo de atender às necessidades especializadas dos/as estudantes com deficiência intelectual, uma vez o processo de ensino-aprendizagem de leitura que leva à compreensão e interpretação individual e dialógica é amplo e complexo e exige estratégias pedagógicas adequadas. Logo, concebendo que a prática de leitura é individualizada, ou seja, de pessoa para pessoa, é preciso de estratégia para efetivá-la, a fim de desenvolver habilidades que supere as necessidades de leitura do dia a dia oportunizando sua independência e interação na sociedade letrada. Nesse cenário, a mediação pedagógica do professor com as devidas estratégias é de extrema importância, ao propiciar esses interesses, possibilitando diversos suportes para a leitura. Figueiredo e Gomes (2007, p. 48) destacam que

A mediação pedagógica consiste nas intervenções feitas pelo professor no sentido de apoiar passo a passo o aluno no desenvolvimento de uma atividade, quando ele demonstra dificuldade na realização da mesma ou, ainda, estimulá-lo no sentido de despertar seu interesse quando esse se mostra desmotivado para sua realização.

No tocante a leitura e suas estratégias, Solé (1998) enfatiza a importância em proporcionar aos estudantes o conhecimento e apropriação de diferentes

estratégias de leitura, de forma que venham a auxiliar para a superação de suas dificuldades nessa prática. Dessa forma, o ensino da leitura, que Solé (1998, p. 31) define como “um processo de interação entre o leitor e o texto para satisfazer uma finalidade [a exemplo de] [...] devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar, procurar uma informação concreta”, a partir da prática de estratégias, evidencia ser um dos caminhos possíveis para alcançar esses objetivos. Solé (1998, p. 57) enfatiza que “a questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê”. A isso soma-se o trabalho processual e constante com a leitura que poderá contribuir, de forma significativa, para a formação do leitor proficiente.

Assim,

poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada (Solé, 1998, p. 25).

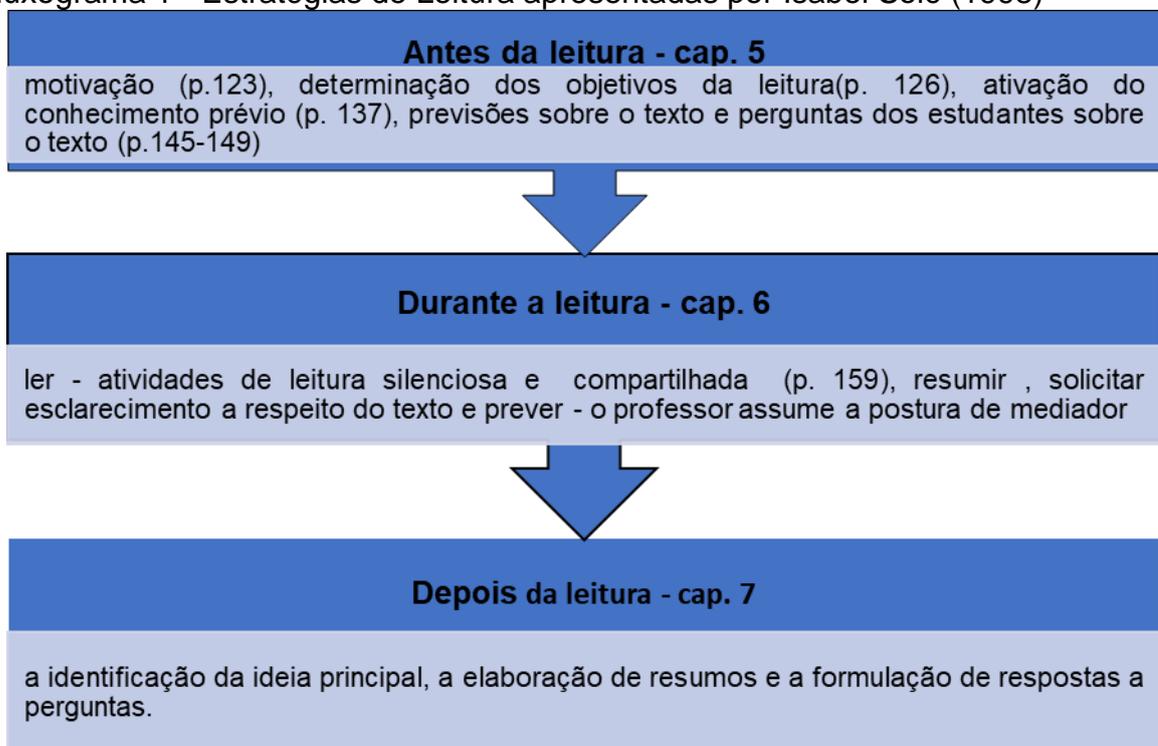
É necessário enfatizar que a leitura aqui não é entendida apenas como decodificação de letras, sílabas e palavras, embora esta é necessária, mas como “uma prática interacionista, como produto de constante atividade de busca de significado de um texto em situação de uso” (Brasil, 2007). Nessa visão, “[.] ler é uma atividade que requer a coordenação de várias informações, tratando-se de uma dinâmica que envolve uma construção cognitiva, na qual há interferência da afetividade e das relações sociais.” (Figueiredo; Gomes, 2007, p. 45)

Dessa maneira, é relevante ressaltar que a leitura não se restringe apenas à decodificação de símbolos, mas, também, à compreensão do que se lê e à relação do que se lê com outros conhecimentos acumulados. De acordo com Kleiman (2011), o entendimento de um texto é um processo que se caracteriza pelo emprego de conhecimentos prévios, ou seja, é a partir das ideias trazidas pelo educando, das interações com diversos níveis de conhecimento que o leitor consegue construir o sentido do texto e ampliar sua rede de significação. Assim, a mobilização do conhecimento prévio é de grande relevância para a aprendizagem da leitura, logo o professor/mediador precisa estar atento para orientar o uso desse tipo de estratégia.

O ato de ensinar a leitura não se refere apenas um quesito de decodificação do código escrito e de uma questão cognitiva, todavia de uma elaboração complexa que requer o uso de estratégias específicas que devem ser ensinadas aos educandos, visto que auxiliam na busca da compreensão de um texto. Solé (1998) aborda um conjunto de propostas para o ensino de estratégias de compreensão leitora que envolvem a presença de objetivos, planejamento das ações e avaliações. Ela menciona que a atividade de leitura ocorre em três momentos: antes, durante e depois da leitura.

O fluxograma a seguir exemplifica os procedimentos dos três momentos apresentados por Solé (1998) na prática da leitura.

Fluxograma 1 - Estratégias de Leitura apresentadas por Isabel Solé (1998)



Fonte: elaboração da pesquisadora baseada em Solé (1998)

Diante disso, é necessário entender que a leitura é um direito de aprendizagem básico que todo aluno deve ter assegurado e compreender que cada indivíduo com deficiência intelectual possui, como qualquer outro, limitações e competências e que, mesmo que esse/a estudante tenha limitações para se tornar leitor com habilidades para interagir com fontes de informação elaboradas ou resolver problemas complexos, ele/a poderá ser capaz de desenvolver habilidades para superar suas necessidades de leitura do dia a dia, oportunizando sua independência e interação na sociedade letrada.

2.5 O material didático utilizado no AEE para ampliação da Leitura junto aos estudantes com deficiência intelectual

O uso de diversos materiais didáticos em sala de aula é um instrumento elementar para oportunizar a aprendizagem e superar lacunas. Entende-se aqui por recurso didático “todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado, pelo professor, a seus alunos” (Souza, 2007, p.111). Em convergência a essa definição, Bandeira (2009) esclarece que material didático é todo objeto e recurso didático utilizado de maneira organizada no processo ensino e aprendizagem. E em razão da importância que esta ferramenta desempenha na aprendizagem, torna-se relevante conhecer algumas de suas funções. Para Souza (2007, p. 112-113),

Utilizar recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas. [...] O uso de recursos didáticos deve servir de auxílio para que no futuro os alunos aprofundem, apliquem seus conhecimentos e produzam outros conhecimentos a partir desses.

Souza (2007) enfatiza a possibilidade de aplicação de variados materiais concretos em sala de aula; no entanto, “o professor deve ter cuidado ao utilizar tais recursos” (SOUZA, 2007, p. 110-111), pois é ele que “está diretamente relacionado com o aluno, se este professor não estiver bem-preparado pode haver um desequilíbrio no processo de ensino e de aprendizagem, prejudicando, assim, a aquisição do conhecimento de seu aluno”. Destarte, é imprescindível compreender que utilização de recursos didáticos deve responder as perguntas básicas apontadas por Souza (2007, p. 111) “O que? Quando? Como? E por quê? pois, este educador, deve ter um propósito claro, domínio do conteúdo e organização para utilização de tais materiais.”

É importante considerar que o educador saiba fazer corretamente o uso dos materiais didáticos, uma vez que tais recursos sozinhos não trazem conhecimento e não são capazes de oferecer tudo o que os alunos necessitam para aprender. É preciso contextualizá-los dentro da proposta pedagógica de trabalho que se pretende realizar, entendendo que esses instrumentos possibilitam a estimulação do

conhecimento, do raciocínio lógico, do pensamento crítico, da curiosidade, da comunicação, da autonomia e da interação entre indivíduos. Além disso, permitem que os/as alunos/as questionem e busquem novas alternativas para solucionar as questões com ações práticas. Dessa forma, a/o estudante assimila o objeto de ensino, fazendo uso do seu conhecimento de mundo. (Souza, 2007)

Essa percepção da importância da empregabilidade dos materiais didáticos no âmbito educacional não é recente. Alguns educadores já sustentavam a importância da aplicabilidade de recursos auxiliares de ensino, com a finalidade de demonstrar e exemplificar as exposições do professor, tornando os conteúdos mais concretos e mais voltados à realidade. O percurso histórico demonstra que, no século XVII, Comenius, representante da pedagogia realista, em sua obra *Didática Magna*, propunha que “Exercitem-se primeiro os sentidos das crianças, depois a memória, a seguir a inteligência e por fim o juízo” (apud Haidt, 2003, p.31). A base dessa concepção empirista é que o conhecimento, antes de ser trabalhado pela razão, tramitava pelos sentidos. Da mesma forma, posteriormente, Pestalozzi propôs e empregou um método de ensino que fazia da percepção sensorial a sustentação e o ponto de partida para construir o conhecimento, ou seja, o conceito nascendo da experiência direta e das operações sobre as coisas. E, Montessori, inspirada nos ideais educacionais de Pestalozzi, propunha a disponibilização de mobílias e materiais pedagógicos para que as crianças conseguissem libertar a sua verdadeira natureza e, assim, ser possível compreendê-las melhor. Essas concepções convergem com Souza (2007, p. 113), quando esta diz que

Manipulando materiais concretos o aluno envolve-se fisicamente em uma situação de aprendizagem ativa. O caráter motivador é uma das funções do uso de tais recursos pois se sabe que o conhecimento na criança, parte do concreto para o abstrato, e também é bem mais divertido aprender brincando, o cuidado com esse aspecto é imprescindível, pois, ao trabalhar com recursos didáticos, o professor deve estar muito bem preparado, com um bom embasamento teórico assim, realmente poderá cumprir a sua missão, que é ensinar.

Assim, atividade com os recursos didáticos, quando bem planejadas e definidas claramente os objetivos a serem alcançados, podem se configurar uma grande aliada no trabalho pedagógico, possibilitando o desenvolvimento do/a estudante, seja ele/ela com ou sem deficiência, contribuindo com sua aprendizagem e a construção de conhecimentos que realmente tenham significado para o aprendiz.

No contexto do AEE, espaço caracterizado pelo “conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, oferecidos de forma complementar ou suplementar à escolarização [...]” (Turchielo; Silva; Guareschi, 2014, p.39), os recursos e serviços, denominados de tecnologia assistiva - TA, são de fundamental importância, pois possibilitam o processo de aprendizagem, otimizando as potencialidades de cada aluno, o que representa uma significativa contribuição para “proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente. (Brasil, 2011, p. 66).

A LBI, Art. 74, em seu Capítulo III – Da Tecnologia Assistiva –, declara que

É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida. (LBI, 2015, p. 20)

Nesse sentido, de acordo com Bersh e Machado (2014, p. 81), a TA “deve ser, então, entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária, ou possibilitará a realização da função desejada, que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento.” Dessa maneira, a Política Nacional de Educação Especial definiu um conjunto de prioridades pertinentes ao atendimento especializado oferecidos ao seu público-alvo, pois, a inserção desses alunos não significa tão somente sua colocação no ambiente físico de uma sala de aula, mas, principalmente, sua participação integral em um espaço rico em oportunidades e vivências, visando o desenvolvimento das suas potencialidades, garantindo a essas pessoas terem, à sua disposição, recursos materiais e equipamentos especializados que contribuirão para seu avanço no universo educacional.

Freitas (2007) pontua que algumas especificidades devem ser consideradas quanto aos materiais e equipamentos destinados aos alunos com deficiência. Ela ainda salienta que, para o alunado com deficiência intelectual, “quando este não apresenta déficit sensorial, os materiais e equipamentos devem ser os mesmos utilizados para os demais alunos da classe” (Freitas, 2007, p. 125), ressaltando, assim, que esses instrumentos devem ter objetivos pedagógicos a que se propõem para o enriquecimento da ação pedagógica, atentando os conhecimentos prévios

dos estudantes, o que deverá ser ensinado, respeitando o ritmo de cada estudante e suas limitações, inclusive as intelectuais.

No que tange à garantia da escolarização dos alunos com deficiência intelectual, no tocante à aprendizagem da leitura, os recursos podem ajudar na aprendizagem e no avanço cognitivo, motor e afetivo e ser importantes potencializadores para as estratégias de ensino que auxiliam no desenvolvimento da habilidade leitora. Uma vez entendido que a deficiência intelectual se define por “limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas” (AADID, 2010, p. 5), é fundamental extrapolar essa questão conceitual, considerando o processo de alfabetização do/a estudante com deficiência intelectual. Concebe-se que essa deficiência pode resultar em atraso no desenvolvimento motor e cognitivo, e que, diversas vezes, o/a estudante mostra dificuldade em determinadas funções cognitivas como memória, pensamento, linguagem. Então, a ação pedagógica com esses estudantes necessita levar isso em consideração, de forma que as atividades sejam diversas e operacionalizem o material didático que respondam suas singularidades.

Ao considerar o papel e o valor da aprendizagem da leitura para o desenvolvimento humano, Solé (2014, p. 26) pontua que “os recursos do ensino devem fazer dos alunos bons leitores, que sintam prazer e gosto pela leitura e, se possível, que se apaixonem por ela. Esses leitores aprenderão lendo, enquanto desfrutam sua tarefa”. Nesse sentido, o material didático pode ser utilizado como uma ferramenta a auxiliar na construção dessa habilidade leitora, maximizando o grau de dificuldade conforme o aluno avança em seus aprendizados e incentivando, inclusive, a autonomia desse processo. De qualquer forma, como em qualquer espaço pedagógico, há heterogeneidade entre as pessoas. É inevitável a situação de alunos que terão mais dificuldade que outros, por isso, é primordial atentar às singularidades de cada estudante.

A despeito disso, ao considerar as dificuldades de aprendizagem encontradas na leitura dos/as estudantes com deficiência intelectual que estão nos espaços escolares da educação básica no município de Barra do Rocha-Bahia, a Secretaria Municipal de Educação, juntamente com as equipes diretivas das unidades escolares, tem direcionado investimento para aquisição de recursos didáticos que despertem o interesse dos alunos e favoreçam o seu desenvolvimento. É notável a

presença de diversos materiais didáticos direcionados a aquisição e desenvolvimento da competência leitora nas salas regulares como também no âmbito da sala de recurso multifuncional. São materiais que estão à disposição do educando e que são manipulados com fins pedagógicos.

Além dos materiais adquiridos através de recursos oriundos de verbas federais, vale ressaltar que a classe docente, da esfera municipal, também não se limita simplesmente ao livro didático, à TV, à lousa, mas produz objetos que complementam e auxiliam o processo de ensino-aprendizagem, a exemplos de jogos educativos com materiais recicláveis, permitindo, dessa maneira, reutilizar um produto que já foi utilizado de um modo diferenciado. Nesse contexto, à medida que surgem as dificuldades na aprendizagem ou no ensino dos objetos de conhecimento abordados nas salas de aula regular e na SRM, fortalece, também, a necessidade de construção de novas propostas pedagógicas e recursos didáticos que auxiliem na produção de conhecimentos direcionados à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de leitura.

No entanto, mesmo com a disponibilidade de variados recursos pedagógicos voltados para o desenvolvimento das capacidades leitoras dos alunos, em particular, dos discentes com deficiência intelectual, constata-se que, através de documentos como atas de resultados e relatórios individuais do desempenho do aluno, essas pessoas continuam sendo promovidas de uma série para outra, ou, de um ciclo para outro, sem o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura. Destaca-se, aqui, por consequência, que essa realidade norteou o problema desta pesquisa de mestrado trazendo a indagação: o material didático-pedagógico de Língua Portuguesa utilizado na sala de recurso multifuncional do AEE possibilita o desenvolvimento da competência leitora e viabiliza o processo de inclusão dos/das estudantes com deficiência intelectual?

No contexto local, o tratamento das práticas pedagógicas em relação ao letramento dos estudantes DI ainda é um desafio. Uma vez compreendido que o domínio de tais habilidades de leitura é imprescindível para proporcionar as experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a formação de um leitor crítico, o uso adequado de recurso pedagógicos torna-se essencial para a ampliação da leitura junto aos estudantes com deficiência intelectual. Na perspectiva da BNCC (2017, p. 72), o trabalho com a leitura

é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

Diante disso, a concepção de leitura preconizada na BNCC, no que diz respeito ao Eixo Leitura, compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos envolvendo diversos meios e recursos didáticos para contribuir assim com o processo de inteligência textual e o fortalecimento da competência leitora. Portanto, entender a demanda cognitiva das atividades de leitura que envolve a seleção dos recursos didáticos usados em salas de aula é um momento de grande relevância no processo ensino-aprendizagem, uma vez que materiais adequados podem representar instrumentos facilitadores capazes de estimular e enriquecer a vivência diária dos alunos.

3 - CAMINHOS DO PERCURSO INVESTIGATIVO

Esta seção tem por objetivo apresentar os caminhos que nortearam o estudo. Apresenta a contextualização da pesquisa, os procedimentos metodológicos, os instrumentos de coleta de dados, a descrição do *corpus* e as categorias de análises dos dados coletados

3.1 - O contexto da pesquisa

A pesquisa científica pode ser definida como “um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que foram propostos” (Gil, 2002, p. 17). Partindo do pressuposto de que esta “exige que as ações desenvolvidas ao longo do seu processo sejam efetivamente planejadas”, (Gil, 2002, p. 17), este estudo objetivou, mediante investigação realizada, recolher dados para obter respostas e construir subsídios que favoreçam os fatos envolvidos do objeto desta análise. Assim, este estudo teve por objeto a análise do material didático de Língua Portuguesa utilizado na Sala de Recurso Multifuncional-SRM, frente às especificidades de leitura dos alunos com Deficiência Intelectual, no município de Barra do Rocha-Bahia. Ademais, esta ação se deu a partir da visita à sala de recurso multifuncional, que constitui o *locus* específico desta pesquisa. Foi possível organizar, neste âmbito, os materiais pedagógicos de Língua Portuguesa que são disponibilizados e utilizados para a aquisição e desenvolvimento da leitura.

3.2 - Procedimentos metodológicos

Entende-se que toda investigação implica especificar os parâmetros metodológicos que envolvem a preparação da pesquisa. Posto isto, do ponto de vista dos procedimentos elegidos, este trabalho apresenta uma abordagem teórica sustentada na pesquisa documental que, em sentido amplo, tem os documentos como fonte e objeto de estudo e investigação e que, de acordo com Gil (2010, p. 45), “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser

reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. À vista disso, julgamos a pesquisa documental pertinente para este estudo, pois oportunizou coletar, tratar e analisar fontes, elencando-as aos contextos e demandas assistidas durante o percurso metodológico, além de apontar os parâmetros para análise do tratamento da prática de letramento do/a aluno/a DI junto aos materiais de leitura no Atendimento Educacional Especializado.

Em relação à natureza dos dados, o presente estudo se configura por ser de cunho qualitativo. Compreendendo que esta configuração tem característica que “corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou a evolução de hipóteses. [...] pode funcionar sobre corpus reduzido e estabelecer categorias mais discriminantes” (Bardin, 2016, p. 73).

Nessa linha, recorreu-se, na pesquisa documental, informações essenciais para uma análise que amparasse a prática dos procedimentos de leitura mediante o material didático-pedagógico de Língua Portuguesa, usado na SRM do AEE do município de Barra do Rocha-Bahia, para alunos com deficiência intelectual. O procedimento de análise foi elaborado recorrendo-se a técnica da análise de conteúdo, dentro da concepção estabelecida por Bardin (2016, p. 23), que a conceitua como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. No tocante aos procedimentos metodológicos de coleta e análise, estes estão fundamentados nos três polos cronológicos definidos por Bardin (2016, p. 63) para a preparação de uma análise:

- I. Pré-análise, que corresponde à coleta, seleção e organização do material que formará o corpus da pesquisa;
- II. Exploração de material, fase em que foram elaboradas as hipóteses comprovadas ou refutadas ao final do estudo;
- III. Tratamento dos resultados obtidos e interpretação, processo de codificação dos dados e recorte para uma unidade de registro.

Essas etapas serviram de fundamentação para os caminhos que nortearam esta pesquisa. Os passos que a constituíram estão apresentados na quadro abaixo, na qual são expostos o polo cronológico, os objetivos de cada ação e os procedimentos para a análise dos dados coletados.

Quadro 1 - Caminhos percorridos da pesquisa

POLO CRONOLÓGICO	OBJETIVO	PROCEDIMENTO
Pré-análise	✓ Formular hipótese: o material pedagógico de LP da SRM não constitui como instrumento facilitador do desenvolvimento da competência leitora.	✓ Levantamento dos indicadores para elaboração das hipóteses.
	✓ Conhecer o material de LP, utilizado na SRM para estudantes DI.	✓ Manusear in loco os materiais
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Selecionar os documentos a serem submetidos a análise. ✓ Constituir o <i>corpus</i> da pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Seleção do material de Língua Portuguesa do AEE direcionado aos estudantes com deficiência intelectual. ✓ Constituição de um <i>corpus</i> para o procedimento analítico
Exploração de material	✓ Construir roteiros elencando os critérios embasados na BNCC e nas práticas inclusivas para alunos com DI no tocante aos procedimentos da prática de leitura.	✓ Elaboração de Instrumento para análise do material conforme critérios de uma prática inclusiva
	✓ Analisar como a prática de leitura é trabalhada para o desenvolvimento da competência leitora a partir do material didático-pedagógico selecionado.	✓ Análise dos procedimentos de leitura presentes no corpus constituído
Tratamento dos resultados obtidos e interpretação	✓ Confirmar ou refutar hipótese	✓ Confirmação ou Refutação da hipótese fundamentada no referencial teórico de Solé (1998), Leffa (1999), Kleiman (2008) e a BNCC (2017) através de instrumento de análise elaborado.

Fonte: elaboração da pesquisadora baseada nos pressupostos teóricos de Badin (2016)

Após a abordagem teórica, a pesquisa centrou na *pré-análise*, segundo a qual Badin (2016, p. 63) menciona como um “período de intuições”. Aqui, no presente estudo, está manifestada a problemática emergida a partir da constatação dos indicadores que medem os níveis de alfabetização e letramento, a exemplo dos resultados das avaliações externas e na experiência e vivência da pesquisadora como professora de Língua Portuguesa do ensino regular, atuando em classes compostas de pessoas com singularidades diversas. Dentro desse cenário, levantou-se a seguinte hipótese: os procedimentos de leitura, presentes nos materiais pedagógicos de Língua Portuguesa da Sala de Recurso Multifuncional são

suficientes para o desenvolvimento das habilidades de leitura e facilitam o processo de aprimoramento da competência leitora em estudantes com deficiência intelectual?

Badin (2016, p. 125) também define essa etapa como “uma fase de organização propriamente dita”, na qual se pressupõe manter contato com os documentos a analisar, ou seja, uma atitude que consiste em fazer uma “leitura flutuante” do universo dos documentos coletados. Para tanto, esta ação se realizou a partir da visitação à sala de recurso multifuncional, que constitui o *lócus* específico deste estudo. Neste espaço, foi possível organizar os materiais pedagógicos de Língua Portuguesa que são disponibilizados e utilizados para a aquisição e desenvolvimento da leitura.

3.3 Coleta de dados

O procedimento de coleta de dados teve a finalidade de selecionar recursos que constituíram o *corpus* desta pesquisa e, assim, analisar como esses instrumentos propiciam e garantem a aprendizagem das habilidades para o desenvolvimento da competência leitora na perspectiva da educação inclusiva no atendimento dos/as alunos/as público-alvo deste estudo.

Vale salientar que foram exploradas, na SRM, campus da pesquisa, todas as possibilidades de documentos que reforçam a análise em questão, voltados para os trabalhos do desenvolvimento da atividade de leitura em estudantes com deficiência intelectual.

Os recursos pedagógicos, inseridos no contexto do AEE, são materiais didáticos organizados pelas docentes e outros, escolhidos e solicitados pelas professoras que atendem na SRM, adquiridos pela Secretaria de Educação Municipal. Os materiais foram utilizados durante o período letivo de 2021 e primeiro semestre do ano letivo de 2022

O *corpus* constituído fundamentou-se nos critérios ou regras da *exaustividade*, *homogeneidade* e da *pertinência*, os quais Badin (2016, 64-65) preconiza como:

- *Regra da exaustividade*: uma vez definido o campo do *corpus* [...] é preciso ter-se em conta todos os elementos desse *corpus*. [...] não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão

(dificuldade de acesso, impressão de não interesse) que não possa ser justificável no plano do rigor.

- *Regra de homogeneidade:* os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios.
- *Regra da pertinência:* os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise.

Ademais, para a construção da análise, foram selecionados os seguintes recursos didáticos direcionados para o desenvolvimento da leitura, conforme quadro 2 apresentado a seguir.

Quadro 2- Agrupamento do material selecionado de Língua Portuguesa da Sala de Recurso Multifuncional

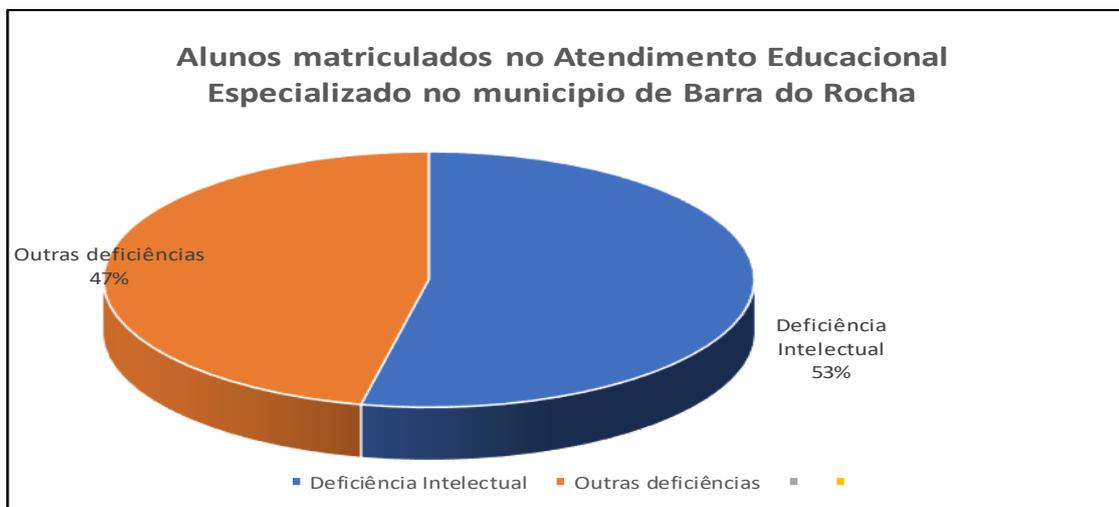
ITEM	CATEGORIA DO MATERIAL	SÍNTESE DESCRITIVO
01	Dominó de palavras	Associação de ideias
02	Palavras Ocultas	Segmentação das palavras
03	Alfabeto móvel	Reconhecimento da letra/som
04	Textos do livro didático	Textos diversos
05	Textos literários	Contos /fábulas
06	Carta para ditado	Jogo de figuras e palavras
07	Memória das sílabas	Assimilar estrutura básica das palavras simples
08	Desafio das sílabas	Desenvolver atenção, memória e concentração
09	Embalagens/ rótulos de produtos	Conhecer os diferentes gêneros orais e escritos

Fonte: elaboração da pesquisadora com base nos dados coletados

A triagem do material voltado para a prática da leitura foi iniciada mediante carta de solicitação da Coordenação do Colegiado do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras-UESC, para a mestranda/pesquisadora realizar a coleta do material didático de Língua Portuguesa produzido e/ou adquirido para alunos com deficiência intelectual, atendidos na Sala de Recurso Multifuncional, do Atendimento Educacional Especializado, localizado no Centro Educacional Manoel Muniz de Oliveira, no município de Barra do Rocha-Bahia. Essa cidade está situada no Sul do estado da Bahia, com população estimada em 5.000 habitantes, de acordo recenseamento demográfico realizado em 2021, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, conforme o site: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/barra-do-rocha/panorama>.

A Sala de Recurso Multifuncional, lócus desta pesquisa, está para atender os alunos público-alvo da Educação Especial que estão matriculados na rede de ensino regular das quatro Unidades Escolares municipais e é mantida pela Secretaria Municipal de Educação. Atende 15 (quinze) estudantes matriculados nas salas de aula comum que apresentam deficiências, sendo que o maior percentual é de alunos com deficiência intelectual, o correspondente a 56% do total de matriculados no serviço de Atendimento Educacional Especializado nesta cidade, conforme gráfico 3.

Gráfico 3 - Percentual de alunos matriculados na SRM



Fonte: elaboração da pesquisadora com bases em fontes fornecidas pela SME.

O contexto representado no gráfico 3 sinaliza que a inclusão escolar tem se apresentado como um desafio para as escolas locais e a deficiência intelectual, especificamente, representa, para a pesquisadora-mestranda, uma inquietude, visto que as concepções referentes às possibilidades de aprendizagem desses estudantes foram (e continuam sendo em alguns espaços educacionais) ignoradas e a aprendizagem orientada a eles privilegiava/privilegia unicamente as práticas de socialização, não consolidando, dessa forma, o direito educacional da efetiva apropriação de conhecimento.

3.4 Descrição dos dados

Quanto a *exploração do material*, etapa que se fundamenta na dedicação em função de regras previamente formuladas, o material coletado foi codificado e, para tal, fez-se necessário o seu recorte (Bardin, 2016). Assim, delimitamos como recorte

o material didático do componente Língua Portuguesa, indicados para as atividades de compreensão em leitura no âmbito da Sala de Recurso Multifuncional.

A pesquisa em questão fundamentou-se no *corpus* submetido ao procedimento analítico de nove materiais didáticos, os quais possibilitaram a obtenção de dados selecionados nos diversos formatos, a saber: Dominó de palavras, Palavras Ocultas, Alfabeto móvel, Textos literários e Livro Didático (textos diversos), Carta para ditado, Memória das sílabas, Desafio das sílabas e embalagens/ rótulos de produtos.

Os materiais pedagógicos e documentos analisados possuem característica complementar ao aprendizado do/a estudante e têm como finalidade o desenvolvimento de habilidades de leitura. Além disso, a proposta de seu uso, segundo descrição dos produtos, objetiva potencializar o avanço das habilidades socioemocionais com vista a uma formação integral do educando, uma vez que eles, conforme descrição contidas nas embalagens e nos manuais de instrução, estimula a curiosidade, o raciocínio lógico, o pensamento crítico, a comunicação, a autonomia, a interação entre outros.

Após selecionado, o conjunto do material didático-pedagógico coletado na SRM foi separado em dois grupos: **textos escritos** (livros literários, livro didático e embalagens/rótulos) e **jogos** (alfabeto-móvel, carta para ditado, jogo da memória, palavra-oculta, desafio das sílabas, dominó de palavras e memória sílabas). A divisão em grupo dos materiais didáticos seguiu os critérios de classificação abordado por Bandeira (2009).

Cada dado documental tem suas particularidades em função à contribuição ao processo de aquisição e desenvolvimento da leitura. O quadro abaixo intencionou explicitar de cada instrumento a sua descrição e a sua funcionalidade dentro do contexto da SRM.

Quadro 3 - agrupamento, descrição e funcionalidade dos materiais

AGRUPAMENTO DO MATERIAL	TIPO	DESCRIÇÃO DO MATERIAL	FUNCIONALIDADE
	Dominó de palavras	Material formado por 28 fichas. Cada ficha contém sílabas (simples e complexas)	Segmenta palavras em sílabas; desenvolve o raciocínio lógico; enriquece o vocabulário; estimula a leitura e a escrita; incentiva a verbalização; auxilia a concentração e a associação de ideias; incentiva a interação entre os estudantes, contribuindo para o

JOGO			desenvolvimento social; compara as palavras quanto às semelhanças e diferenças sonoras.
	Palavras Ocultas	Jogo composto por 100 cartelas com figuras e uma ampulheta. Cada cartela possui duas imagens e círculos representando cada sílaba do nome de cada gravura.	Estimula tanto a consciência fonológica como também o conhecimento de sílabas simples; auxilia na segmentação das palavras, identificando as partes que a compõem.
	Alfabeto móvel	Material classificado como brinquedo educativo confeccionado em quadrados de madeira, formado por peças contendo vogais e consoantes (para formação de palavras e frases). Possui também os sinais de pontuação (? ! / . / :)	Auxilia a leitura e escrita ao iniciar o conceito de formação de palavras; possibilita o reconhecimento das letras, sons (fonológica e sonora), formação de palavras e socialização de conhecimento entre os próprios alunos; contribui na coordenação motora fina e na fixação do alfabeto; colabora aproximando o concreto das ideias do mundo abstrato.
	Carta para ditado	Jogo de cartas com figuras e palavras confeccionadas em E.V.A. colorido, contendo 40 peças	Potencializa a curiosidade, desenvolvendo as habilidades de escrita e leitura; possibilita o desenvolvimento da linguagem, da comunicação, da percepção, da memória, do raciocínio, da atenção, da percepção das cores e da coordenação Motora
	Memória das sílabas	Formado por peças que apresentam uma figura em um dos lados.	Ajuda assimilar as estruturas básicas das palavras simples e complexas, associando a figura com a palavra escrita; trabalha o processo da memorização, concentração envolvendo a discriminação visual, formação e leitura de palavras, reconhecimento de sílabas e consciência fonológica.
	Desafio das sílabas	O jogo é composto por 56 sílabas e 2 dados de papel. Nas regras do jogo, é sugerida uma forma de manusear, porém pode explorar as sílabas de outras formas.	Auxilia o desenvolvimento de diversos aspectos cognitivos, como atenção, memória e concentração, possibilitando o aprendizado de conceitos e classificação de sílabas.
	Embalagens/ rótulos de produtos	Instrumentos que descrevem objetos, alimentos e trazem	Desenvolvimento do processo de aquisição de procedimentos de leitura e da escrita verbal e não-

TEXTOS ESCRITOS		informações sobre determinado produto.	verbal; conhecimento dos diferentes gêneros orais e escritos; distinção embalagem de rótulo.
	Livro didático: Textos literários e não-literários	Livro de Língua Portuguesa que apresenta uma variedade textual, a partir de imagens e palavras.	Reconhecimento das particularidades das tipologias textuais; contribuição na articulação das áreas de conhecimento, auxiliando o aprendizado significativo de prática de leitura, produção e compreensão. Esses tipos de textos têm a função de abordar algum fato, transmitir dados, atualizar conceitos e ensinar sobre um tema.
	Textos literários	Livros de contos e fábulas infantis	Desenvolvimento da linguagem, da oralidade, do conhecimento de diversas histórias; enriquecimento e ampliação do vocabulário; desenvolvimento da imaginação, da criatividade, de valores culturais, éticos e morais de forma prazerosa.

Fonte: elaboração da pesquisadora com base nos manuais de instruções dos jogos e materiais coletados na SEM

Os dados informacionais dos documentos de análise estavam explícitos nas embalagens (no caso dos jogos) e nas propostas teórico-metodológicas (no livro didático). Vale ressaltar que não intencionou investigar todo o conteúdo do livro didático. Limitou-se apenas aos campos da leitura e interpretação de textos escritos, especialmente dos gêneros textuais atendendo a um recorte significativo, conforme orienta Badin (2016).

Entre os objetivos canalizados para o desenvolvimento da leitura, o grupo dos **jogos** apresenta em suas descrições: estimular a segmentação das palavras identificando as partes que a compõem; auxiliar crianças que ainda apresentam dificuldade em formar as palavras mentalmente; possibilitar o desenvolvimento de vários aspectos cognitivos, como a linguagem, a comunicação, a percepção, a memória, o raciocínio e a atenção, facilitando o aprendizado de conceitos e classificação de sílabas; .contribuir para o entendimento das estruturas básicas das palavras mais simples, associando a figura com a palavra escrita.

Por fim, o agrupamento que abrange os **textos escritos**, presentes nos livros didáticos, nas embalagens e rótulos como também nos livros literários tem a finalidade de: focalizar aspectos didáticos destinados à ampliação do vocabulário; atualizar conceitos; ensinar sobre um tema; desenvolver a imaginação e a criatividade dos estudantes.

Os tópicos seguintes foram destinados a explicar as etapas realizadas no procedimento da categorização do *corpus* da pesquisa.

3.5 - O despontar das categorias

A Base Nacional Comum Curricular orienta o desenvolvimento da prática leitora na perspectiva de uma ação docente que permita, ao/a estudante, usá-la como efetivo exercício de cidadania. O trabalho voltado para essa ação é, dessa forma, proposto como uma atitude pedagógica para assegurar o desenvolvimento das competências gerais.

Por *competência*, esse documento define-a como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania” (Brasil, 2017, p. 8).

Conforme é apontado pela BNCC, no tocante ao desenvolvimento dessa competência, há uma série de habilidades importantes para o ensino de linguagem, que visa proporcionar experiências que auxiliem a ampliação dos letramentos, de forma significativa e crítica de todos e todas os/as estudantes (sem exceção) da Educação Básica. As habilidades, de acordo o documento, expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares (p. 29), assim, do conjunto de habilidades apresentadas pela BNCC para o desenvolvimento dessa experiência e prática, quatro foram destacadas pela pesquisadora-mestranda com o intuito posterior de categorizar e sustentar a análise dos instrumentos da coleta de dados, tais como:

1. (EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
2. (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos
3. (EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias);
4. (EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio

etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas (Brasil, 2017, p. 94-96).

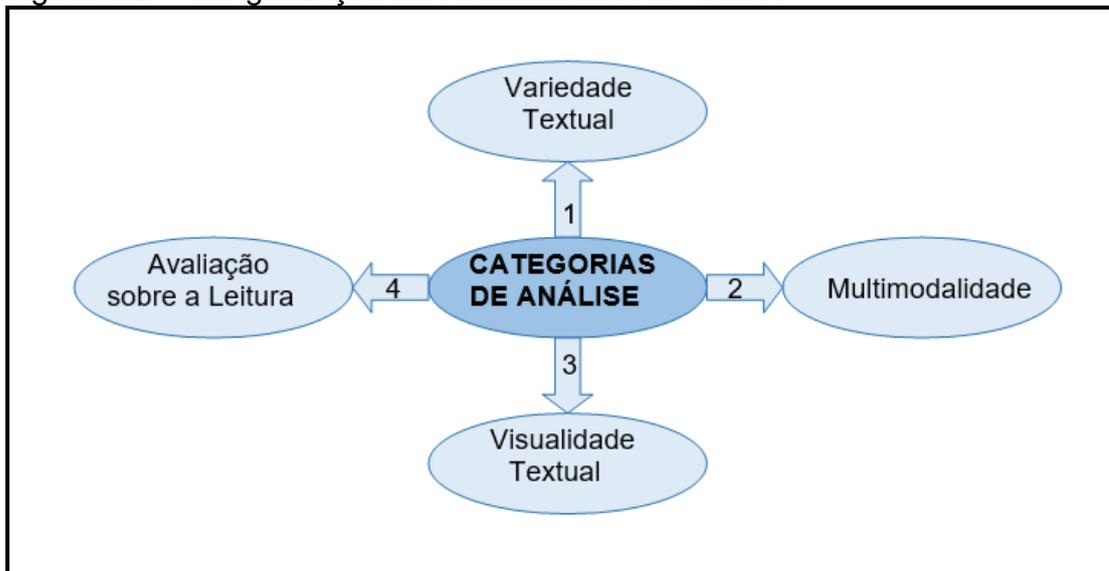
Na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana (Brasil, 2017, p. 75). Esse documento ainda reforça que a demanda cognitiva das atividades leitoras deve aumentar progressivamente no caminhar de toda a educação básica. As habilidades selecionadas estão no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º Ano, do Componente Curricular de Língua Portuguesa, uma vez que os recursos didáticos coletados atendem estudantes que estão inseridos nesse nível de ensino.

Quando se considera tais habilidades é porque cada uma delas postula uma prática de linguagem que auxilia para que a pessoa possa desenvolver a competência leitora. Mesmo compreendido que o processo de aprendizagem dos estudantes DI se assemelha a dos estudantes com desenvolvimento típico em muitos aspectos, existe, contudo, a necessidade de adaptações voltadas para suas singularidades. Essas adaptações necessitam estar inseridas nos recursos didáticos do AEE, tendo como ponto de partida as características do processo de apropriação do mundo (Brasil, 2006), e primar, segundo Vygotsky (2011), pela ação das funções superiores desses e dessas estudantes.

Nessa perspectiva, para compreender como as atividades de leitura presentes nos materiais didáticos de língua portuguesa, focadas na compreensão leitora, puderam auxiliar/potencializar ou, simplesmente, limitar o desenvolvimento da prática do letramento em aluno com deficiência intelectual, foi necessário, primeiramente, categorizar os dados coletados, compilando categorias baseadas nas habilidades preconizadas pela BNCC, para os procedimentos analíticos. A categorização, segundo Bardin (2016, p.148-149), “tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. Dessa forma, as categorias elencadas trouxeram a perspectiva de averiguar os documentos com a finalidade de clarificar determinadas questões e sustentar outras. Essa ação possibilitou organizar, separar, classificar e validar as questões encontradas pelos instrumentos de coleta de dados, contemplando aspectos fundamentais quanto ao processo do letramento.

O material coletado foi submetido à análise amparada em quatro categorias. O fluxograma 2, a seguir, ilustra as classes criadas baseadas nas habilidades expostas anteriormente, que visam contribuir para uma aprendizagem significativa da leitura nos estudantes da Educação Básica.

Fluxograma 2 - Categorização dos instrumentos de dados



Fonte: Organizado pela pesquisadora baseado no documento da Base Nacional Comum Curricular-2017

Ao considerar que o ensino da leitura se constitui uma etapa importante do processo de escolarização e que o trabalho para o aprimoramento desta necessita do desenvolvimento de certas habilidades, ressaltamos que as categorias de análise selecionadas deste estudo foram priorizadas em função do desenvolvimento da proficiência leitora dos/das alunos/as em questão, levando em consideração que a escolha dessas classes foi direcionada sob o crivo das necessárias adaptações e/ou explorações que os instrumentos de leitura necessitam ter, voltadas para individualidades desses estudantes.

A fase de seleção das categorias para análise dos documentos implicou na necessidade de uma abordagem teórica que subsidiasse a prática, e as investigações se sustentaram no embasamento teórico discutido neste estudo ao longo desta pesquisa. Dessa forma, os quatro itens que compõem o conjunto das categorias são referenciados partindo da perspectiva do letramento abordados por autores que tratam do tema. Kleiman (1999, p.12) sustenta a concepção de que o letramento está relacionado ao desenvolvimento de “[...] novas e eficientes

estratégias que permitam ao aprendiz a compreensão da palavra escrita, a fim de funcionar plenamente na sociedade que impõe a cada dia mais exigências de letramento”. De maneira similar, Soares (1998, p. 190) declara que “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Para essa autora, a pessoa alfabetizada se diferencia da pessoa letrada. Ela enfatiza que “alfabetizado” é aquele que sabe ler e escrever; já o “letrado” não é só aquele que sabe ler e escrever, mas que utiliza e prática socialmente a leitura e responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2000).

A autora ainda acrescenta que o letramento “refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura (Soares, 1999, p. 112). Nesse sentido, a prática analítica dos recursos pedagógicos da SRM, no município de Barra do Rocha-Bahia, foi direcionada para as estratégias do desenvolvimento da competência leitora presentes nestes materiais.

Destaca-se aqui que a utilização de numeração sequencial para identificação das categorias, presentes quadro 1, não representa uma hierarquia ou ordem esperada para aprendizagens da leitura dentro do *corpus* da pesquisa. A investigação da presença de cada uma delas, dentro do contexto do material coletado, subsidiou a análise do objeto da pesquisa, a fim de constatar ou não se tais recursos de ensino promovem o acesso à aprendizagem efetiva da leitura.

3.6 - Caminhos percorridos – parte II

Após a subdivisão dos materiais coletados em dois grupos: agrupamento de **Jogos** e agrupamento de **Textos** (exposto na seção **Descrição dos Dados**) e traçadas as categorias de análise que corroboraram para o encaminhamento da investigação amparadas nos pressupostos do desenvolvimento da competência leitora, surgiu a necessidade de criar, junto às categorias, fichas documentais contendo questões estruturadas em tópicos com o objetivo de registrar as constatações sobre os aspectos e concepções de leitura presentes em cada grupo do material analisado.

A referida ficha documental baseou-se na estrutura de um roteiro de questões que foram distribuídas em quatro (4) tópicos e configurou nos seguintes direcionamentos apresentados no quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - Estrutura de análise das concepções e aspectos de leitura

TÓPICO	CRITÉRIOS DE ANÁLISE
1	1) Identificar, a partir da análise do material, qual é a concepção: a) de leitura b) de leitor 1.1) o papel a) do/a estudante b) do texto.
2	2) Identificar a presença (ou não) das estratégias de pré-leitura nos materiais coletados: a) Como os alunos são preparados para a leitura? (seus conhecimentos prévios são ativados?) b) Quais são as estratégias de leitura utilizadas nesta etapa que antecede a leitura, propriamente dita?
3	3) Em que medida o material didático promove o desenvolvimento e o uso de estratégias para a etapa de leitura? (ou seja, para que os alunos devem ler, que estratégias de leitura eles devem empregar para a compreensão do texto?)
4	4) avaliar quais são os comportamentos estratégicos que são propostos na etapa de pós-leitura.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As questões que compõem o quadro 01 reportam as indagações que contribuíram para o embasamento da análise documental deste estudo e tomaram como suporte para a sua construção e análise os aportes teóricos citados anteriormente nesta seção.

4 ENFIM... A ANÁLISE DOS DADOS E A DISCUSSÃO

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair deles informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 4).

Esta seção tem por finalidade expor uma visão geral do delineamento procedimental que norteou a análise dos dados coletados desta investigação. A abordagem da análise documental da pesquisa em questão, pesquisa aqui entendida como “atividade regular” [que] pode ser definida como o conjunto de atividades orientadas e planejadas pela busca de um conhecimento” (Almeida, 2015, p. 84), propôs analisar os processos do desenvolvimento da competência de leitura, mediada pelo material didático de língua portuguesa no contexto do AEE, direcionado aos estudantes com deficiência intelectual. Consistiu em analisar em que medida esses recursos possibilitam uma mediação do processo de ensino, que favoreçam e potencializem a aprendizagem da leitura, considerando que essas pessoas apresentam especificidades ainda mais singulares que as dos demais alunos, no ato de aprender.

A partir do princípio defendido por Bardin (2016, p. 54) de que “o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento, pretendeu-se com essa ação obter informações sobre o material didático coletado, ancorando-se na abordagem sobre leitura e compreensão leitora presentes nos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular, na concepção de letramento enfatizada por Soares (2000), nos pressupostos norteadores das estratégias de leitura fundamentados nos estudos de Solé (2014)³, como também nas concepções e nos processos de leitura sustentados por Leffa (1996) , nos aspectos cognitivos da leitura, segundo Kleiman (2013) e outros teóricos não menos importantes.

E assim, com os dados subdivididos em dois agrupamentos e com os critérios e instrumentos de análise definidos e organizados, o percurso metodológico foi direcionado para a necessária análise dos dados coletados. Na tentativa de evidenciar o potencial ou limitação dos instrumentos em análise, em relação à

³ Referência da obra na versão digital

aprendizagem da leitura dos alunos com deficiência intelectual, os materiais dos subgrupos que constituem o *corpus desta pesquisa* foram analisados, levando-se em conta o critério da presença/ausência do tratamento das práticas leitoras e como estes apresentam os procedimentos e estratégias de leitura, tomando como base categorias elencadas: ***Variedades textuais, Multimodalidade, Visualidade textual e Avaliação da prática de leitura.***

A dinâmica para averiguação dos materiais, dentro da análise categorial, iniciou-se a partir do agrupamento dos **Jogos** e, em seguida, a dos **Textos**. Os itens que compõem cada grupo foram investigados isoladamente para a constatação da *presença* ou *ausência* dos elementos selecionados pertinentes às categorias. E, para confirmar ou refutar as hipóteses levantadas neste estudo, foram realizadas verificações das propostas de trabalho presentes nesses materiais, relacionadas aos procedimentos e estratégias para o desenvolvimento das habilidades de leitura a partir das categorias selecionadas.

O primeiro momento da análise categorial se deu a partir do tema ***Variedade Textual***. Esta diz respeito a diversidade de gêneros textuais que empregamos nas situações cotidianas de comunicação. Sobre gêneros textuais, os PCNs já os definiam como forma de inclusão e participação ativa do indivíduo na sociedade, assumindo, dessa forma, um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem (Brasil, 1998). Nessa direção, o foco desse momento residiu na tentativa de investigar como os materiais didáticos contemplam a diversidade de gêneros na sua composição e como é proposto o direcionamento para a prática pedagógica do ensino de leitura.

4.1 A variedade textual nos materiais didáticos de leitura

A inserção da diversidade textual em ambientes educacionais já se fazia presente nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais ao defenderem a necessidade de colocar “à disposição dos alunos textos dos mais variados gêneros, respeitados os seus portadores: livros de contos, romances, poesia [...], textos gravados em áudio e em vídeo, entre outros (Brasil, 1997, p. 61). Tal prática viabiliza “o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente” (Brasil, 1997, p. 26). Bazerman (2005, p. 106) partilha que “cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve

habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando”. O autor enfatiza, dessa forma, que cada indivíduo se torna capaz de participar ativamente nos contextos discursivos, manifestando e assimilando melhor as situações comunicativas.

Aqui, importa destacar que essa ação pode ser efetivada nos recursos didáticos, pois estes desempenham uma função importante no processo de ensino e aprendizagem, desde que se tenha compreensibilidade das possibilidades e dos limites que cada um deles apresenta e de como eles podem ser inseridos numa proposta de trabalho. Diante disso, o caminho realizado desta pesquisa objetivou investigar as potencialidades ou limitações dos materiais didáticos e analisar qual proposta de trabalho apresenta para o desempenho da competência leitora a partir de uma abordagem pautada no texto e no ensino dos variados gêneros textuais. O quadro 5, a seguir, traz o resultado do trabalho da análise do *corpus* a partir da categoria **Variedades textuais**, utilizando, primeiramente, o critério da **presença/ausência**.

Quadro 5 - Demonstrativo analítico na perspectiva da categoria: Variedade textual

CATEGORIA DE ANÁLISE: VARIEDADE TEXTUAL	
Grupo de materiais analisados: JOGOS	Critério de análise: PRESENÇA/AUSÊNCIA
<p>DOMINÓ DE PALAVRAS</p> 	<p>✓ O jogo é composto de fichas contendo apenas sílabas para formação palavras. Não apresenta a presença da variedade textual.</p>
<p>PALAVRAS OCULTAS</p> 	<p>✓ O jogo é constituído de fichas contendo apenas palavras com apoio de figuras, não portando uma presença da variedade textual</p>

CATEGORIA DE ANÁLISE: VARIEDADE TEXTUAL	
Grupo de materiais analisados: JOGOS	Critério de análise: PRESENÇA/AUSÊNCIA
ALFABETO MÓVEL 	<p>✓ O material é composto de fichas contendo apenas letras para formação de palavras. Não há presença da variedade textual.</p>
CARTAS PARA DITADOS 	<p>✓ O material é composto de fichas contendo figuras e palavras, logo não há uma presença da variedade textual.</p>
MEMÓRIA DAS SÍLABAS 	<p>✓ O brinquedo é composto de fichas contendo figura e sílaba para formação de palavras. Constata-se a ausência da variedade textual.</p>
DESAFIO DAS SÍLABAS 	<p>✓ O jogo apresenta fichas contendo figuras e sílabas. Constata-se aqui também a ausência da diversidade textual..</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O Quadro 5 sintetizou o resultado, dentro da trajetória de análise, dos seis (06) materiais que compõem o agrupamento dos **Jogos**, referente aos critérios de *presença/ausência* dos elementos constitutivos da Variedade dos gêneros textuais.

A etapa seguinte foi analisar os itens que compoem o agrupamento de **Textos**.

Quadro 6 - Agrupamento de textos

CATEGORIA DE ANÁLISE: VARIEDADE TEXTUAL	
Grupo de materiais analisados: TEXTOS	Critério de análise: PRESENÇA/AUSÊNCIA
<p>TEXTOS LITERÁRIOS</p> 	<p>✓ As estruturas formais dos materiais já caracterizam uma presença de modelos de variedades de gêneros.</p>
<p>EMBALAGENS/ROTÚLOS</p> 	<p>✓ A variedade textual está presente no material constituído de rótulos e embalagens</p>
<p>LIVRO DIDÁTICO</p> 	<p>✓ É explícita a presença da diversidade de gêneros textuais no livro didático.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A presença da diversidade de gêneros nos materiais didáticos abre passagens para a avanço da competência leitora do estudante em formação. Ao considerar a importância do uso da variedade de gêneros textuais para a formação de leitores, verificou-se que algumas diretrizes educacionais já apontavam a necessidade de se trabalhar os gêneros textuais nos espaços escolares, considerando que as pessoas estão em constante contato com uma diversidade de

textos no seu cotidiano. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 2001) instigavam o uso dessa multiplicidade no cotidiano pedagógico como objeto de ensino, sugerindo a organização de situações de aprendizagem contextualizada no uso dos gêneros textuais. Esse documento apresenta o lugar do texto oral e escrito como a concretização de um gênero. Isso posto, os textos assumem um papel importante na formação do ser humano, visto que “favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada”, que é um dos objetivos do Ensino Fundamental.” (Brasil, 2001, p. 30).

É possível também identificar a ênfase que a BNCC dispensa às variedades textuais, quando se observa o modo como ela reforça e articula os conhecimentos em todos os percursos da Educação Básica. Na esteira desse documento, “os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos [...], sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura” (Brasil, 2017, p. 67). A leitura na perspectiva da Base é conceituada em um sentido mais amplo, faz referência, não apenas ao texto escrito, “mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música).

Nessa perspectiva, tendo em vista as progressivas transformações e exigências da sociedade, quanto à capacidade de ler e interpretar texto, é de fundamental importância a presencialidade dos diversos tipos de gêneros textuais nos materiais didáticos, principalmente nos de língua portuguesa, porque são instrumentos que propiciam o estudante a se desenvolver e potencializar sua autonomia no processo de leitura, podendo, assim, adquirir o domínio do funcionamento da linguagem em contextos de comunicação concretos.

Marcuschi (2005, p. 19) enfatiza que é de “suma importância um trabalho de leitura em sala de aula, primando pelos gêneros textuais mais circulados socialmente, pois os gêneros são formações interativas, multimodalizados e flexíveis de organização social e de produção de sentidos”. Para Bakhtin (2003), quando o estudante tem um contato frequente com os variados gêneros textuais, sejam eles provenientes da esfera social cotidiana, a exemplo dos bilhetes, diálogo, cartas, ou gêneros resultantes de uma esfera pública, ou de interação verbal mais complexa, como teatro, romance, haverá maior probabilidade de identificar e de refletir sobre os

mecanismos linguísticos e extralinguísticos que consistem no processo comunicativo. Contudo, é relevante destacar que a presença simplesmente desses elementos na sala de aula, materializada nos recursos pedagógicos, não é garantia de uma aprendizagem significativa. É preciso que, além da compreensão e entendimento das partes constituintes de cada texto, o estudante tenha uma noção sobre seu funcionamento e como utilizá-lo no contexto escolar e fora dele.

A diversidade textual dentro do ambiente escolar pode propiciar o desenvolvimento da competência leitora de alunos com deficiência intelectual por possibilitar atividades que envolvem a linguagem oral e escrita, a interação com diferentes gêneros textuais e a participação em situações comunicativas diversas. Assim, os materiais didáticos podem ser suportes auxiliares para afirmação dessa prática quando estes, conforme Souza (2007, p. 112-113), servirem de “auxílio para que no futuro os alunos aprofundem, apliquem seus conhecimentos e produzam outros conhecimentos a partir desses”.

Diante disso, a incursão sobre a análise dos recursos didáticos da SRM do município de Barra do Rocha-Bahia, ao focar o critério da **Variedade Textual**, teve a finalidade de verificar se tais objetos apresentam em sua estrutura a diversidade textual e se, ao conter esse critério de análise, apresentam na sua proposta de uso, elementos que contribuem para o desenvolvimento da competência leitora dos/das estudantes DI. A tabela, a seguir, explicita o resultado da análise em relação a categoria citada no tocante ao critério da presença/ausência.

Tabela 1 - Presencialidade da Variedade Textual nos Materiais didáticos de Língua Portuguesa do SRM de Barra do Rocha-Bahia

CATEGORIA	GRUPO DE MATERIAIS	QUANTIDADE	PRESENCIA	AUSENCIA
VARIEDADE TEXTUAL	JOGOS	06	0 %	100%
	TEXTOS	03	100%	0 %

Fonte: elaborada pela pesquisadora

Verificou-se durante a análise que, dos 06 (seis) materiais pedagógicos pertencentes ao grupo **Jogos**, 33% (trinta e três por cento) do total desses recursos têm na sua estrutura apenas a presença de letras, sílabas e palavra, 77% (setenta e sete por cento) possuem, além de letras, sílabas ou palavras, imagem na sua

composição como estratégia de associação. Não houve, assim, a presença de variados gêneros textuais.

Infere-se que esses materiais contemplam o uso, o domínio e a apropriação do código escrito. Compartilham a prática da alfabetização que, segundo Soares (2003, p. 1), é “em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. O processo de leitura se restringe ao aprendizado de representações. Nesse sentido, a função desses objetos é facilitar o desenvolvimento de aquisição da leitura do/as estudantes com deficiência intelectual, materializando, nesses jogos a partir do reconhecimento de sons, das letras e das palavras, a leitura de pequenos textos.

Quanto ao agrupamento que corresponde aos **Textos**, verificou-se que, ao extrair elementos informativos dos três documentos selecionados, há presencialidade de uma variedade de textos que integram esses materiais. A diversidade de textos presentes nesse agrupamento está atrelada às esferas da comunicação e corresponde às esferas **literária** (canção, fábula, conto maravilhoso, poema, história em versos, história em quadrinhos), **jornalística** (notícia), **Cotidiana** (carta pessoal, relato pessoal), como é demonstrada na figura 1 do livro didático de Língua Portuguesa, do 3º Ano do Ensino Fundamental, da Coleção Ápis, das autoras Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, da editora Ática – 2017.

Figura 1 - Recorte do Sumário do Livro Didático

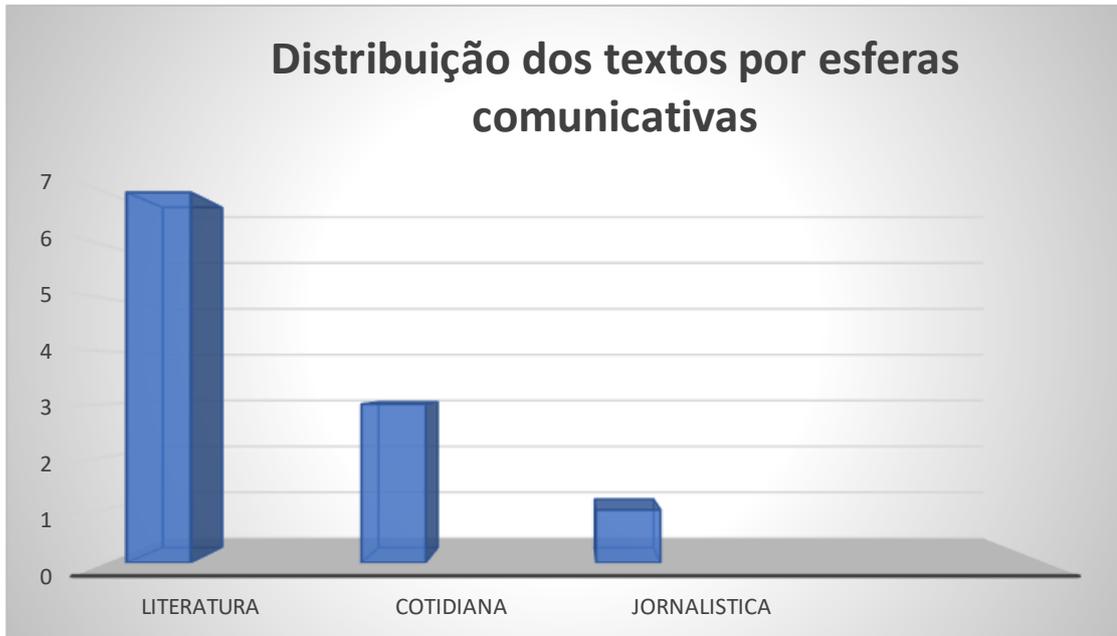
SUMÁRIO	
Introdução: Ler e escrever é um presente divertido 10	
1 Letra de canção 12	
Para iniciar 14	
Leitura: O que é, o que é?, Paulo Tati e Edith Dierckx 14	
Interpretação do texto 15	
Ativ. ver. - letra de canção 17	
Prática de oralidade - Conversa em jogo 17	
Roda de adivinhas: O que é, o que é? 17	
Tecendo saberes 18	
Outras linguagens 19	
Produção de texto 19	
Criação de música para letra de canção 19	
Língua: usos e reflexões 21	
Os sentidos das palavras: sinônimos e antônimos 21	
Dueto das palavras 22	
Formação de palavras (1) 22	
Uma palavra para a outra 24	
Os contrastes antônimos 25	
Formação de palavras (2) 25	
Uma palavra para a outra 26	
Palavras em jogo 26	
Silábico 28	
Mentira em jogo 28	
Assim também aprendo 29	
O que estudamos 29	
2 História em versos 30	
Para iniciar 32	
Leitura: Orquestra, Nya Ribeiro 32	
Interpretação do texto 33	
Outras linguagens 36	
Prática de oralidade - Conversa em jogo 37	
O banho incômodo? 37	
Jogar 37	
Ativ. ver. - história em versos 37	
Tecendo saberes 38	
Língua: usos e reflexões 39	
Frase, expressividade e pontuação 39	
Produção de texto 44	
Quero ler para a história em versos 44	
Palavras em jogo 45	
Separação de sílabas 45	
Memória em jogo 48	
Assim também aprendo 48	
O que estudamos 49	
3 Fábula 50	
Para iniciar 52	
Leitura: O mosquito e o leão, Esopo 52	
Interpretação do texto 53	
Comparando os textos: história em versos e história em prosa 56	
Tecendo saberes 57	
Outras linguagens 58	
Prática de oralidade - Conversa em jogo 58	
Vencem sempre? 58	
Dramatização 59	
Ativ. ver. - fábula 59	
Produção de texto 59	
Fábula 61	
Língua: usos e reflexões 61	
Frase: ordem das palavras 63	
Palavras em jogo 63	
Sons nascer: sílabas com -do 63	
Plural de palavras terminadas em -ão 63	
Outras letras para os sons nasais 64	
Letra M antes de P ou de B 64	
Memória em jogo 65	
Assim também aprendo 66	
O que estudamos 67	
4 História em quadrinhos 68	
Para iniciar 70	
Leitura: Maricó, Maurício de Sousa 70	
Interpretação do texto 72	
Prática de oralidade - Conversa em jogo 76	
Falar à luz: quem é quem? 76	
Tecendo saberes 77	
Produção de texto 78	
Criação de diálogo para história em quadrinhos 78	
Outras linguagens 79	
Língua: usos e reflexões 80	
Dramatização: palavras que misturam 80	
Língua falada e língua escrita 81	
Link, redução de palavras 81	
Interjeições e palavras no texto 81	
Palavras em jogo 85	
Tuvidade das palavras 85	
Assimilação de palavras 87	
Assimilação das sílabas 87	
Um pouco mais sobre ortografia: morfocafés típicos 88	
Cao? 89	
Assim também aprendo 90	
Memória em jogo 91	
O que estudamos 91	
5 Carta pessoal 92	
Para iniciar 94	
Leitura: Carta de Ruy Barbosa, Huayn' Orion 94	
Interpretação do texto 95	
Ativ. ver. - carta pessoal 99	
Tecendo saberes 100	
Prática de oralidade - Conversa em jogo 101	
Variação de sufixos 101	
Outras linguagens 101	
Língua: usos e reflexões 102	
Variações linguísticas: o formal e o informal 102	
Sufixos 106	
Sufixos pronominais e substantivos com os 108	
Uso de letras maiúsculas 110	
Produção de texto 112	
Carta pessoal 113	
Tecendo saberes 114	
Palavras em jogo 114	
Letra R e S no meio das palavras 116	
Memória em jogo 116	
Assim também aprendo 117	
O que estudamos 117	
6 Conto maravilhoso 118	
Para iniciar 120	
Leitura: A princesa e a ervilha, Hans Christian Andersen 120	
Interpretação do texto 122	
Outras linguagens 125	
Tecendo saberes 126	
Prática de oralidade - Conversa em jogo 126	
Roda de histórias 127	
Ativ. ver. - conto maravilhoso 127	
Produção de texto 129	
Recorte de história: "O porco ferido" 129	
Língua: usos e reflexões 129	
Adjetivos 129	
A correspondência entre as palavras que sece, gibetes e nomes 131	
Palavras em jogo 131	
Letra R em final de sílaba 131	
Memória em jogo 131	
Assim também aprendo 131	
O que estudamos 131	

Fonte: (Língua Portuguesa. Ápis – 3ºAno. Editora Ática, 2017)

A respeito das esferas da comunicação, constatou-se que os textos que mais circulam no agrupamento **Textos** são das esferas comunicativas da Literatura, em

seguida do Cotidiano e, por fim, em pequena quantidade, os da esfera jornalística. O gráfico 2 representa o resultado da presencialidade da diversidade dos gêneros textuais e como estes estão distribuídos dentro das esferas da comunicação.

Gráfico 4 - Distribuição dos gêneros do grupo Textos por esferas comunicativas

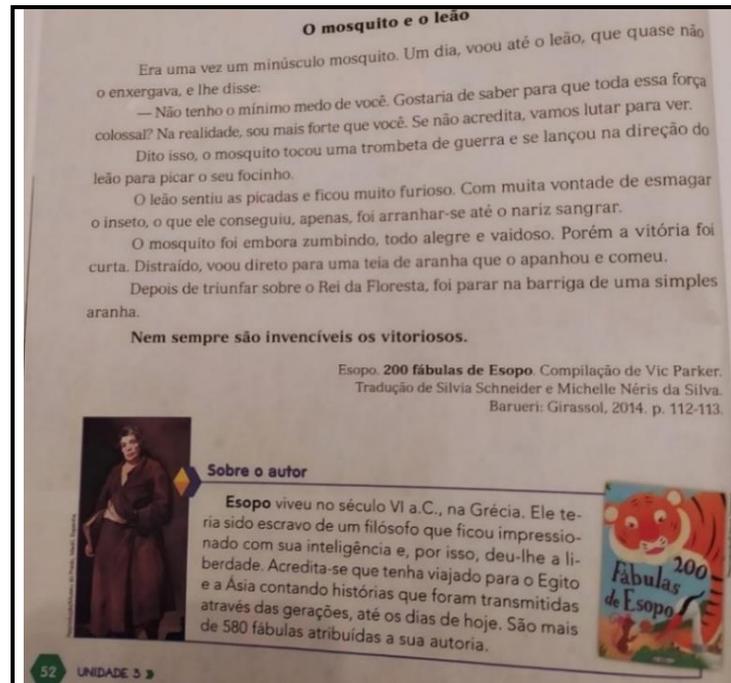


Fonte: elaborado pela pesquisadora

As propostas para o trabalho de leitura apresentadas no livro didático em questão estão sempre relacionadas aos gêneros textuais e, conseqüentemente, aos diferentes modos de explorá-los. Oferecem e propõem aos estudantes espaço, não somente para atribuição de sentidos aos textos, mas, também, de reflexão e discussão sobre os contextos de produção e de recepção desses textos (quem escreveu, em que contexto, quando, com qual finalidade, para quem, onde esse texto circula ou pode circular). Tal proposta foi constatada, no material didático, no trabalho com o gênero Fábula.

O tratamento das práticas leitoras presente nesse grupo de materiais compreende, conforme a Base, as dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros que circulam nos diferentes campos de atividade (Brasil, 2017). A figura 2, a seguir, apresenta um recorte da proposta de trabalho desenvolvida pelo livro didático:

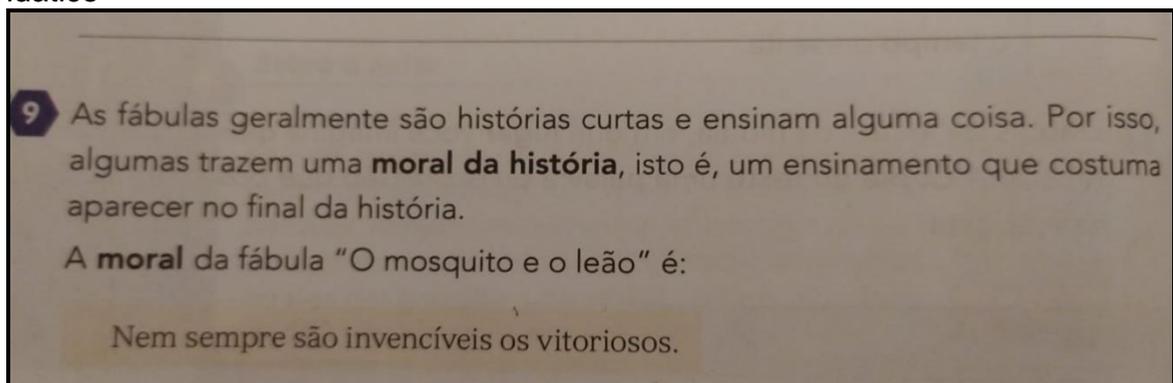
Figura 2- Recorte da seção da proposta de trabalho com o gênero Fábula do Livro Didático



Fonte: (Língua Portuguesa. Ápis – 3ºAno. Editora Ática, 2017)

O livro apresenta a discussão sobre quem escreveu o texto, em que contexto e qual a finalidade. O trabalho com o conceito e a finalidade do gênero textual que está sendo explorado pode ser identificado na figura 3 a seguir:

Figura 3 - Recorte da seção da proposta de trabalho com o gênero Fábula do Livro Didático



Fonte: (Língua Portuguesa. Ápis – 3ºAno. Editora Ática, 2017)

Esse olhar mais qualificado sobre a compreensão e domínio do gênero, como afirma Soares (2014, s/p., on-line), contribui para a prática do letramento, quando o

[...] desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes

gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções.

Nessa perspectiva, o trabalho com a variedade textual, presente também nos rótulos e embalagens como nos livros literários, possibilita ao aluno condições necessárias para o desenvolvimento de competências de leitura. Os gêneros discursivos rótulos e embalagens, utilizados como recursos pedagógico na SRM, apresentam tal funcionalidade ao fornecer, na sua composição, diversas informações como, por exemplo, descrição do produto, valor nutricional, data de validade, entre outras informações.

Figura 4 - Embalagens/rótulos



Fonte: materiais da SRM

Inferiu-se que as embalagens, materiais pedagógicos utilizados para a prática de leitura, são portadores de diversos textos que cumprem com a função de informar sobre o conteúdo de um produto que está sendo adquirido, bem como a sua composição, a data de sua validade, como se deve usar ou armazenar o produto comprado. Ressalta-se que, a compreensão desses textos, pelos alunos DI, é fundamental para o exercício da cidadania e, se bem utilizados, podem trazer contribuições significantes e avanços nas habilidades leitoras dos referidos estudantes.

Nesse cenário, as investigações realizadas da categoria em análise evidenciaram que a variedade dos gêneros textuais se concentra no agrupamento de **Textos**, especificamente no livro didático de Língua Portuguesa e no conjunto de rótulos e embalagens. Como pode ser observado na tabela nº 1, desta seção, se considerarmos o montante total dos objetos analisados, verificaremos que em apenas 1/3 deles está explícita a presença da variedade textual, o que demonstra que o material presente na SRM, no tocante a essa categoria de análise, constitui

em menor número e que o processo de desenvolvimento da leitura está, em sua maior parte, amparado em materiais que predominam as habilidades de codificação e decodificação do sistema alfabético.

Após as análises do material didático no contexto da categoria Variedade Textual, a trajetória investigativa foi direcionada para a segunda categoria, a **Multimodalidade**. Nesta seção, serão apresentados os resultados obtidos a partir das observações e apurações do tratamento dado a multimodalidade para o desenvolvimento do letramento do/a estudante DI, mediado pelo material didático de Língua Portuguesa.

4.2 A multimodalidade nos materiais didáticos de leitura

Vive-se em um contexto social onde há uma propagação de um leque de documentos visuais, orais e textuais muito distintos. A leitura dessa variedade textual presente no cotidiano requer das pessoas conhecimentos diversos para a construção de sentido, visto que elas estão inseridas em uma sociedade que abarca frequentemente diversas práticas de linguagem. Nestas, os indivíduos se comunicam não apenas através de palavras, mas também por posturas, gestos, movimentos, olhares, cores, sons, sinais, imagens, entre outros recursos semióticos. Dionísio (2011) afirma que, no ato de falar ou de escrever, o interlocutor faz uso de representações como gestos e fala, palavras e imagens, palavras e sorrisos e isso é o que caracteriza um gênero textual como multimodal.

A concretização de todo esse grupo de elementos manifesta as especificidades dos propósitos comunicativos, como pressupõe Silva (2014). Caracteriza-se, desse modo, o ato comunicativo como um fenômeno multimodal que integra múltiplas maneiras e recursos semióticos, independente do meio pela qual ele se opera: escrito ou oral, impresso ou digital.

A disseminação das novas tecnologias fez com que o termo letramento assumisse abordagens diversas para a leitura e a escrita, aliás, o aparecimento de novos gêneros discursivos passou a requerer mais do leitor, na mobilização de diversas habilidades para que sejam desenvolvidas as suas competências diante das informações recebidas. Nesse sentido, entende-se que o letramento, atualmente, não abrange somente a codificação e decodificação dos signos escritos,

mas está conectado com as várias formas como a linguagem se apresenta, demandando, assim, múltiplos letramentos.

Ao abordar sobre a capacidade de leitura e sua importância para o processo ensino-aprendizagem, Dionísio (2005) examina a definição de letramento e conduz a uma reflexão a respeito desse termo. Ela enfatiza que esse conceito se expandiu abrindo espaços para os mais diversos tipos de letramento, inclusive o multimodal. Ela declara que “uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentido a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem” (Dionísio, 2005, p, 137). É importante destacar que essa configuração na maneira de produzir textos leva também a transformações na probabilidade de produção de sentido e, nessa direção, a BNCC ainda reforça sobre o tratamento das práticas leitoras ao dar ênfase a compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos. (Brasil, 2017).

Os autores Gunter Kress e Theo van Leeuwen foram os precursores nas pesquisas referentes a multimodalidade nos textos. Os seus estudos apontavam para novas formas de comunicação dentro do sistema linguístico (Dionísio, 2014). Esses teóricos postulavam que a comunicação humana é construída utilizando diversos modos semióticos.

Compreende-se por textos multimodais aqueles que têm na sua estrutura “duas ou mais modalidades semióticas em sua composição, por exemplo, palavras e imagens” (Maroun, 2007, p. 78), numa situação em que “imagem e palavra mantêm uma relação mais próxima, cada vez mais integrada” (Dionísio, 2005, p. 137). Em consonância a Dionísio (2005) e Maroun (2007), para Rojo e Barbosa (2015, p. 108), em termos de definição, texto multimodal ou multissemióticos “é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semioses) em sua composição”.

Em relação a isso, Moraes (2007) salienta que, atualmente, a estruturação dos textos está cada vez mais marcada pela associação da escrita e da imagem, estando tais elementos fazendo parte de uma relação quase que indissociável. Essa combinação se deu em consequência do avanço e da disseminação tecnológica que trouxeram novas maneiras de configuração aos textos contemporâneos e hoje

contêm em sua organização mais de um registro da linguagem. Concernentemente, Rojo (2010) aponta que

Por força da linguagem e da mídia (digitais) que as constituem, essas tecnologias puderam muito rapidamente misturar a linguagem escrita com outras formas de linguagem (semioses), tais como a imagem estática (desenhos, grafismos, fotografias), os sons (da linguagem falada, da música) e a imagem em movimento (os vídeos). E o fizeram de maneira hipertextual e hipermediática. Por força dessa possibilidade e dessa forma de misturar linguagens, também muito rapidamente os textos – mesmo os textos impressos – que circulam em nossa sociedade se transformaram: passaram também a combinar linguagens de maneira hipertextual. (Disponível em: <http://independent.academia.edu/RoxaneRojo/Papers>)

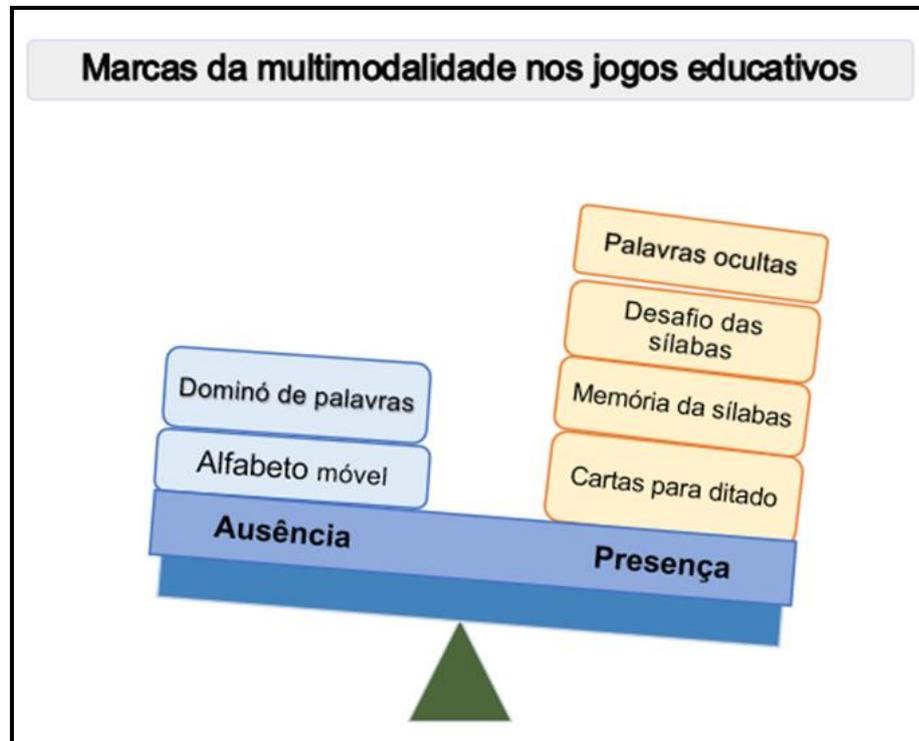
Assim, como consequência da inserção dessa modalidade textual na sociedade e nos espaços escolares, o desenvolvimento de habilidades leitoras vem ganhando novos aspectos que exigem da pessoa o domínio de novas práticas de leitura e interpretação. Consequentemente, faz-se necessário tratar das relações entre as múltiplas linguagens agregadas nos textos.

Ao considerar a importância da multimodalidade para a compreensão de textos e tendo em vista que o material didático pode ser um canal onde se materializa esse formato textual, trazendo possibilidades de ampliar o domínio de leitura e propiciar a formação do leitor, a ação investigativa da pesquisa debruçou sobre o material didático-pedagógico de língua portuguesa da SRM do município de Barra do Rocha-Bahia, a fim de verificar se estes instrumentos favorecem ao estudante o aprendizado significativo da leitura mediada pelo universo dos textos multimodais. O material didático e sua utilização, no contexto desta pesquisa, assume um papel importante, pois, quando este tem definido claramente os objetivos a serem alcançados, podem se tornar um grande aliado no trabalho pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento do/a estudante, seja ele/ela com ou sem deficiência, auxiliando na sua aprendizagem e na construção de conhecimentos que realmente tenham significado para si mesmo.

O processo de análise se deu a partir da constatação do critério *presença/ausência* dos elementos multimodais nos instrumentos de leitura. Para direcionar a exposição dos dados da análise desta categoria, *a multimodalidade no material de leitura*, o fluxograma 1 apresenta o resultado do critério *presença/ausência* investigado, primeiramente, no agrupamento de **Jogos**,

composto pelos itens: Dominó de palavras, Palavras ocultas, Alfabeto móvel, Carta para ditado, Memória das sílabas de Desafio das sílabas.

Fluxograma 1 - Marcas de multimodalidade textual nos jogos educativos da SRM

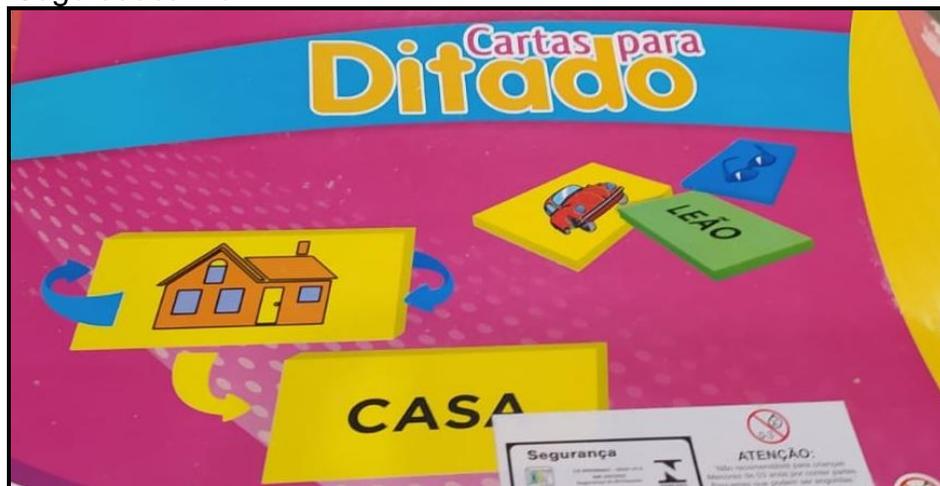


Fonte: elaborado pela pesquisadora

A partir da análise, verificou-se que nos 4 instrumentos do agrupamento de **Jogos** (Palavras ocultas, Desafio das Sílabas, Memória das sílabas e Cartas para ditados), o que corresponde a 66% (sessenta e seis por cento), estão presentes as marcas de elementos da multimodalidade, ao constatar a combinação de material visual (imagem) com a escrita, exercendo uma função intencional na ampliação da construção de sentido na prática de leitura, mesmo apresentando uma abordagem superficial, sem aprofundamento sobre vários tipos de linguagem.

Observou-se que, no processo de desenvolvimento das habilidades de leitura, proposto por esses objetos, são apresentadas imagens, cujas palavras iniciam com a sílaba trabalhada, as quais os estudantes devem fazer a relação. Como demonstrado na gravura 5 que representa o jogo didático *Cartas para Ditado*:

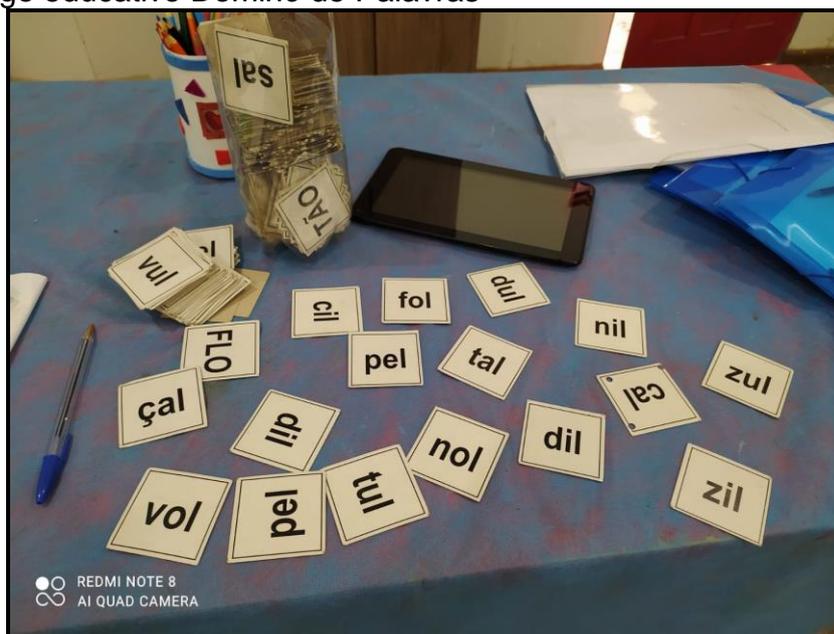
Figura 5 - Jogo educativo



Fonte: materiais da SRM

Contudo, verificou-se, nesse mesmo agrupamento de **Jogos**, a ausência de elementos multimodais em dois jogos - Dominó de palavras e Alfabeto móvel - o que representa 34% (trinta e quatro por cento) do total de 06 (seis) instrumentos pedagógicos caracterizados como jogos. Ratificou que, nesse percentual, a proposta para o desenvolvimento do processo da aquisição da leitura limita-se à linguagem verbal, uma vez que apresenta apenas uma configuração de linguagem – letra, sílaba ou palavra – na sua estrutura. Como se percebe estruturação do jogo apresentado na figura 6, a seguir:

Figura 6 - Jogo educativo Dominó de Palavras



Fonte: materiais da SRM

A proposta do desenvolvimento da leitura, implícita nesse subgrupo de material pedagógico, está baseada na estratégia fonológica, busca codificar e decodificar uma palavra através da utilização de regras de correspondência entre as letras e seus respectivos fonemas. Assim, esses tipos de materiais propõem o desenvolvimento da habilidade de decodificação, fundamental para o desenvolvimento da leitura.

A luz da BNCC, a apropriação e o desenvolvimento de práticas de alfabetização, implícitas no uso pedagógico desses objetos analisados, poderão determinar maior ou menor grau de sucesso do estudante em sua vida escolar. A Base dá ênfase ao conhecimento do alfabeto e a mecânica da escrita/leitura:

[...] processos que visam a alguém (se) tornar alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas de português do Brasil e da sua organização em segmento sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BNCC, 2017, p. 89-90)

Esse princípio está em sintonia e é reiterado pela Política Nacional de Educação – PNA, que chama a atenção para a necessidade de desenvolvimento da consciência fonêmica (PNA, 2008, p. 33)

Entende-se, a partir dos pressupostos vygotksyanos, que os usos dos recursos pedagógicos diversos, inclusive os materiais concretos, são necessários para a realização de atividades, pois atende e respeita as especificidades individuais. Entretanto, mesmo compreendido que alguns impactos cognitivos podem ser encontrados nos domínios da alfabetização nos estudantes com deficiência intelectual e, sendo aquela uma proposta de trabalho viável, de maneira que contribui para a aquisição da leitura das pessoas DI, é preciso não se limitar ao trabalho reducionista de leitura (porém necessário) proposto nesses tipos de materiais. É importante “propor atividades que se encadeiem numa progressão sistemática do nível concreto ao abstrato em direção a representação mental” (Brasil, 2008, p. 150). A esse respeito, o Referencial Curricular Nacional também reforça que “a demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente” (Brasil, 2017, p. 75) A orientação dada por este documento, exposta no Eixo Leitura, é compreendida a partir da interação ativa do

leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos (Brasil, 2017). A proposta para o desenvolvimento das capacidades leitoras é pautada numa atividade interacionista, como produto de contínuo exercício de procura de significado de um texto em situação de uso.

Em uma segunda etapa, a investigação foi direcionada aos instrumentos pedagógicos que compõem o agrupamento de **Textos**, momento no qual efetivou-se análise de dados elencados na categoria selecionada. Os objetos foram submetidos, primeiramente, a averiguação da materialidade das múltiplas linguagens no *corpus* selecionado. As imagens a seguir (figura 7) exemplificam a constatação do critério presença/ausência nas embalagens e rótulos

Figura 7 - Embalagens materiais da SRM



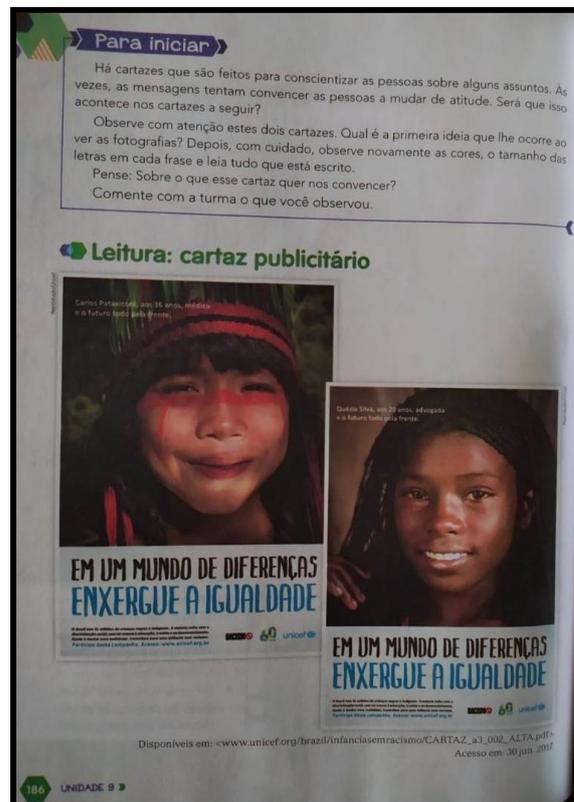
Fonte: materiais da SRM

Baseado no pressuposto de que os textos multimodais apresentam, em sua composição, a mescla de diferentes representações da linguagem, pode-se afirmar que as embalagens estão inseridas na categoria de gêneros multimodais, pelo fato de serem elaboradas por diferentes modos de representação, verbal e visual - palavra e imagem -, distribuídas de maneira articulada para produzir sentido. Tal gênero é constituído da correlação de signos alfabéticos (palavras, frases e textos) e signos semióticos (imagéticos e visuais), ou seja, esse gênero tem sua composição materializada por meio de múltiplas e diversificadas semioses.

Nesse tipo de material, as imagens não são apenas suporte para a escrita. As imagens e outros modos não linguísticos exercem a função significativa na constituição do significado global do texto.

De forma similar, a análise de outro instrumento educativo, o livro didático, demonstrou que as práticas de leitura, calcadas no texto, são ancoradas na mobilização de diversas formas de representação. Como enfatiza Marcuschi (2008), o livro didático consiste em um suporte de textos por incorpora uma grande quantidade de gêneros textuais, mantendo uma funcionalidade pragmática. A título de ilustração, as imagens a seguir (figura 8) constata a presencialidade de alguns elementos multimodais permeados no documento em análise no trabalho com texto.

Figura 8- Livro didático – materiais da SRM



Fonte: (Língua Portuguesa. Ápis – 3ºAno. Editora Ática, 2017)

Nota-se a multimodalidade no gênero *cartaz publicitário* pela presença de elementos verbais escritos com diferentes fontes impressas, tanto na forma como no tamanho e na cor destacada nos enunciados escritos. São observados também signos não verbais imagéticos como a figura de crianças.

Verifica-se que a junção de linguagens organizadas de forma intencional, presentes na figura 8 é o que torna um texto multimodal. À vista disso, Dionísio (2014, 42) destaca que “o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles

em suas produções textuais”. Com base nessa concepção, a autora deixa explícito que a construção de um texto multimodal depende da seleção e da forma como se interrelacionam os recursos linguísticos como, imagem, cores e palavra, para fazer com que o/a leitor/a estabeleça sentido ao texto construído.

O uso da figura 8 no documento, apresenta a introdução de uma proposta de leitura baseada no gênero, caracterizado multimodal, *cartaz publicitário*. Esse gênero possui, em sua composição, variadas inscrições da linguagem, tanto verbal quanto visual, que, de forma agregada, possibilitam amplo sentido ao texto. Nessa direção, para que o/a leitor/a encontre sentido naquilo que lê, o texto, configurado como gênero textual multimodal, não pode ser simplesmente formado por elementos aleatórios, e sim com a combinação destes e a “disposição gráfica do texto no papel ou na tela do computador” (Dionísio, 2011, p. 141). Isso implica em afirmar que há uma interação harmônica entre as linguagens.

Segundo as orientações didáticas constantes no livro do professor, desta mesma coleção analisada, o estudo/ensino da língua deve constituir instrumentos essenciais para a mobilização das habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento do indivíduo. Para isso

Deve-se levar em conta as demandas crescentes das sociedades, contextualizadas em ambientes que empregam, cada vez mais, tecnologias e linguagens diversificadas e multissemióticas (verbais e não verbais) , que apontam para a necessidade de uma formação consistente de criança em relação ao domínio de novas formas de acesso ao conhecimento. (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 06)

A prática de leitura é consolidada, no material analisado, considerando as propostas de atividade que envolvem textos em várias modalidades (verbal e não verbal, gestual) multissemiótico e multimidiático. Para demonstrar tal constatação, foi compilado, no quadro 7, os gêneros multimodais presentes no objeto de análise, as unidades em que esses textos aparecem e os seus respectivos elementos constitutivos.

Quadro 7 - Disposição dos textos multimodais no livro didático analisado

UNIDADE	GÊNERO MULTIMODAL	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS
1	Letra de canção	Texto, imagens de crianças dançando e cantando, de microfone, de caixa de som, espaço (danceteria).

3	Fábula	Imagem de animais, texto.
4	História em Quadrinho	Imagens, símbolos, texto, cores, gestos.
6	Conto maravilhoso	Texto, imagens de princesas, príncipes, animais, cores, objetos.
7	Conto popular	Imagens de pessoas, de animais, textos.
10	Notícia	Imagens de jornal, televisão, animais, texto.
11	Poema	Texto, imagens de animais, cores.
12	Texto teatral	Texto, imagens de cenário, personagens.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O quadro 7 demonstra como o objeto de análise compõe, em sua estrutura, os textos, agregando a cada gênero trabalhado não só palavras, mas, também, outros elementos participativos na constituição textual como imagens e cores, o que o caracteriza como suporte pedagógico, uma vez que carrega, na sua composição, a multimodalidade.

A análise desses materiais, no tocante ao critério da multimodalidade, ratifica os objetivos que os serviços do AEE propõem em “propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência (intelectual) possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento. (Brasil, 2007). Tal verificação permitiu constatar que, no âmbito da SRM, os materiais didáticos do agrupamento de Textos (livro didático, rótulos e embalagens) têm possibilitado a incorporação de variados elementos semióticos, tais como texto verbal, entre os quais se incorporam o processo de impressão como: cores, tipos, estilo e tamanho da fonte e a própria organização textual e imagem. Dessa maneira, a produção de sentido que esses materiais apresentam não se baseia apenas na compreensão-interpretação do código verbal, mas na inter-relação verbo-visual.

Ademais, diante da compreensão de que a leitura não está ligada apenas às palavras, mas que é um processo de entendimento que engloba conectividade destas e das imagens, é que esta pesquisa foi levada também a destacar, do *corpus* desta investigação, o aspecto da representação visual ou a **Visualidade** das imagens e ilustrações nos materiais didáticos no espaço do AEE. Essa ação teve a finalidade de analisar como estes instrumentos propõem a potencialização do letramento visual em estudantes com deficiência intelectual.

4.3 - Visualidade nos materiais didáticos de leitura:

A produção do sentido de um texto é intrínseca à leitura e à proficiência desta pode ser obtida a partir de uma prática voltada para a valorização do contato com a multiplicidade de textos que permeia o cotidiano, pois ela (a leitura), nas suas variadas formas, é capaz de desenvolver na pessoa o aprendizado e, conseqüentemente, contribuir na formação de um leitor que seja apto a compreender o que leu e a fazer conexão com os conhecimentos cotidianos da vida social, auxiliando-o tornar-se competente ao agir enquanto cidadão, optando por escolhas de forma mais consciente e compreendendo seu espaço de forma mais consistente.

Nessa perspectiva, a prática leitora precisa ser pensada e realizada, não somente supervalorizando-a no âmbito das palavras, mas destacando outro campo tão importante para a constituição de sentidos quando se faz presente na leitura: as imagens e as ilustração, pois estas vêm ganhando, cada vez mais, um papel de destaque nos textos multimodais.

Esses elementos visuais se figuravam antes, em um determinado momento na História, como meros enfeites, uma decoração de apoio ao texto escrito; atualmente, é uma semiose bastante usada por quem produz textos em diversos domínios discursivos (Nunes; Batista, 2016). As imagens e ilustrações são portadoras de informações advindas do cotidiano, e, por assumir esse papel, possibilitam a produção de novos olhares de leitura. Além disso, Kress e Van Leeuwen (1996) destacam ainda que elas desempenham uma ação social por meio da qual as pessoas podem ampliar sua visão de mundo assim como seus pensamentos críticos. Esses recursos semióticos, concebidos na visão desses autores, são textos estruturados e organizados que constituem toda uma estrutura para a produção de sentido.

A BNCC recomendada a utilização de diferentes tipos de linguagens, inclusive a linguagem visual, como objetivos de aprendizagem para o desenvolvimento das competências de todos os alunos da Educação Básica. Ela orienta

Utilizar diferentes linguagens –verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; (Brasil, 2017, p. 9).

Nessa lógica, é necessário o domínio de habilidades específicas para compreender essas formas de comunicação, para saber analisar criticamente e absorver conscientemente as informações explícitas e implícitas por esses recursos, visto que percebemos o mundo, segundo relatam Kress e Van Leeuwen (1996), por meio de imagens, ícones, símbolos, gráficos e desenhos. Isso permite compreender que a ideia de letramento amplie sua concepção e ceda espaço para o tratamento da imagem para além da simples decoração e complemento ao texto verbal, pois ela também produz e reproduz relações sociais, comunica eventos e interage com o/a leitor/a, à medida que o desafia a examinar os detalhes e a construir inferências a partir delas.

A competência que permite às pessoas analisar e interpretar as imagens é conceituada por Wileman (1993) como Letramento Visual. Ele define que esse domínio pode ser entendido como a “capacidade de ‘ler’, interpretar e entender a informação apresentada em imagens pictóricas ou gráficas” e “também de transformá-la em imagens, gráficos ou formas que ajudem a comunicação” (Wileman (1993, p.114). Esse domínio está diretamente relacionado a multimodalidade presente nos textos, em que os sentidos são produzidos levando-se em conta a interação.

Segundo Carvalho e Aragão (2015, p. 17), “o letramento visual envolve o desenvolvimento de um conjunto de habilidades necessárias para se interpretar os conteúdos visuais das imagens, avaliar seus aspectos sociais, seus propósitos, suas audiências e suas autorias”. Assim compreendido, esse tipo de letramento dispõe de modos específicos de transmissão e produção de sentido que vai além das habilidades requeridas para recepção e compreensão do texto em seus tipos mais tradicionais, requerendo e possibilitando outras habilidades por parte do leitor de textos (Rojo, 2009).

Sobre a relevância de uma prática leitora na perspectiva do letramento visual, Lima (2008) corrobora ao enfatizar a importância das ilustrações para a formação leitora, uma vez que estas têm a função de “reconstruir o passado, refletir o presente, imaginar o futuro ou criar situações impossíveis no mundo real” (Lima, 2008, p. 76). Ressalta-se, dessa maneira, que essa prática privilegia a compreensão desse universo imagético, considerando a importância da formação visual para as pessoas que estão se construindo enquanto leitores, visto que as ilustrações

oferecem informações e conhecimentos essenciais para o desenvolvimento de leitores proficientes.

Frente a isso, no contexto do AEE, é importante oportunizar aos/às discentes um ambiente em que possam contactar continuamente com os recursos didáticos e pedagógicos que valorizem o desempenho das suas habilidades, potencialidades e capacidades, que agucem a sua criatividade, que favoreçam a compreensão da realidade e façam conexões com o seu cotidiano. Quando se refere ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, que é um dos interesses desta pesquisa, a interação e a mediação didática, como instrumento de ensino que evidencie e considere o letramento visual durante o processo de formação de leitores, podem vir a ser condição determinante para o desenvolvimento de aspectos cognitivos e sociais, visto que este tipo de letramento abrange o desenvolvimento da potencialização das habilidades leitoras.

Mediante aos aspectos mencionados no decorrer desta pesquisa, no tocante ao potencial de aprendizagem do/a estudante com deficiência intelectual, é notório entender a complexidade que abrange o seu processo educativo, suas singularidades e necessidades para, assim, facultar situações de aprendizagem que contribuam com seu desenvolvimento cognitivo e social, sem perder de vista que esses indivíduos possuem possibilidades de progresso intelectual.

Para isso, disponibilizar recurso assegurando atividades que explorem a memória, o raciocínio, a atenção, a percepção, a concentração, o visual e o pensamento abstrato é imprescindível durante os contextos de aprendizagem.

Na trajetória da análise do *corpus* deste estudo, constatou-se que os recursos didáticos direcionados para o trabalho das habilidades leitoras, no âmbito da SRM, a exemplo do livro didático, dos livros literários, das embalagens de produtos (grupo que apresentou maior presencialidade de textos modais), são configurados também a partir da utilização de recursos visuais como ilustrações, fotografias e imagens. As análises tecidas a respeito da **visualidade** das imagens presentes nestes instrumentos, ampararam-se nas diretrizes preconizadas pela BNCC e nos preceitos de Kress e Van Leeuwen (2006), pois, segundo os estudos desses teóricos, as imagens reproduzem estruturas sintáticas passivas de análises e a dimensão multimodal dos sistemas semióticos admite a interpretação de elementos que envolvem o verbal e não verbal, modos de significação tão existentes, principalmente, nos livros literários infanto-juvenis e na composição do livro didático.

Para auxiliar a realização das análises imagéticas dos textos multimodais nos objetos de estudo desta pesquisa, foi levado em conta a perspectiva analítica da função *composicional*, um dos princípios da Gramática do Design Visual-GDV, elaborada por esses autores. Segundo a GDV, a *Composição* aborda a maneira como as semioses se interrelacionam no texto visual e como se apresenta o efeito da combinação de semioses verbais com semioses visuais, constituídos pelos tipos de linguagem e de imagens.

Na averiguação dos materiais, observou-se que os elementos integradores dos objetos em análise contribuem e possibilitam a efetivação de uma prática que favorece o letramento visual, tendo em vista que a presença desses nos materiais didáticos provoca a criatividade (a imaginação), o pensar por si próprio. Apurou-se, assim, que as tarefas voltadas para a ampliação da leitura oferecem uma proposta que visa estimular a ampliação do repertório ao propor reflexão e discussão sobre novos formatos de leitura, comparando diferentes registros e desafiando os/as estudantes a desenvolverem a percepção e a curiosidade. A figura 9, a seguir, demonstra a evidência da imagem/ilustração na organização de um dos objetos em questão:

Figura 9 - Livro didático – materiais da SRM



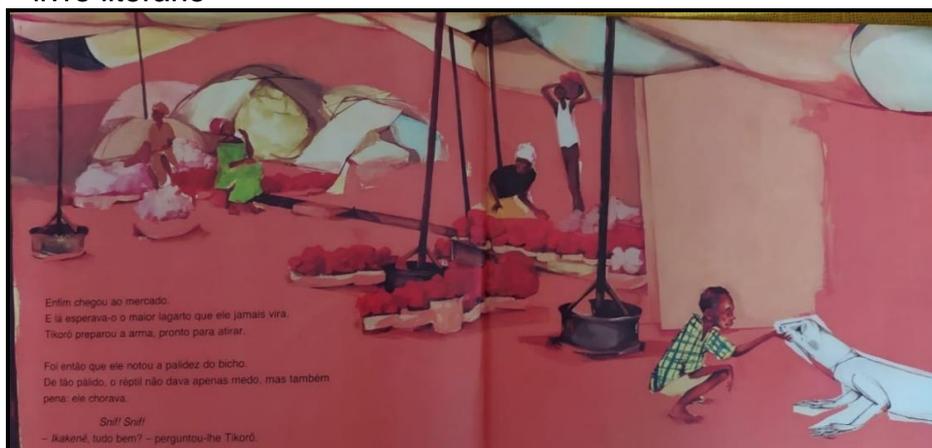
Fonte: (Língua Portuguesa. Ápis – 3ºAno. Editora Ática, 2017)

A ilustração contida no livro didático analisado, apresentada na figura 9, propõe uma ação que leva em consideração o trabalho com a imagem em seus aspectos composicional como os gestos dos participantes, as vestimentas, as expressões faciais para assegurar o desenvolvimento da habilidade proposta na BNCC de identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. Ao interagir com o/a leitor/a, dando orientações e fazendo questionamento a respeito das imagens, verifica-se uma provocação ao estudante para pensar por si próprio e a usar a imaginação, dando-lhe voz como interlocutor desses textos, como, também, influencia-lo a expressar suas sensações. A imagem oferece ricas experiências de cor, forma, perspectivas e significados, além de contribuir para desenvolver no/a leitor/a a capacidade de observação e análise, à medida que o desafia a examinar os detalhes e a construir inferências a partir deles.

Outro aspecto observado, durante o procedimento da análise da representação visual nos instrumentos de leitura, foi deduzir como as imagens e a leitura que elas propõem podem evocar emoção no/a leitor/a, envolvendo-o/a integralmente. Tal dedução foi reforçada por Andrade Neta e García (2013, p. 157-158) a partir de uma pesquisa desenvolvida sobre *a influência entre leitura e emocionalidade: um estudo da dimensão afetiva*, na qual afirmam que a natureza interativa da leitura tem a possibilidade de “evocar pensamentos, imagens mentais, emoções, sentimentos, ideias e recordações correlacionadas com o que se lê, que possibilita a interação e a transação leitor-texto”. Os processos cognitivos quanto afetivos, segundo os autores, são incorporados na ação interativa da leitura, “envolvendo integralmente o leitor, desde sua corporeidade até sua emocionalidade” (Andrade Neta e García, 2013, p. 1573). Esse aspecto da interação é percebido no objeto analisado, na medida que os elementos que organizam sua composição, além dos atributos já mencionados, levam também em consideração a leitura de imagens/ilustrações como ferramenta capaz de exercer uma influência na formação intelecto-moral e emocional do/a leitor/a.

A figura 10, a seguir, amplia as atividades propostas para o letramento visual a partir da visualidade da imagem no livro literário.

Figura 10 - livro literário



Fonte: materiais da SRM

A imagem exposta na **figura 10** faz parte do livro literário infanto-juvenil *O menino que comia lagarto*, da autora/ilustradora Mercè López. Nela, percebe-se o uso da linguagem visual como um caminho para oportunizar uma maneira de ensinar e aprender que envolve o aprendiz no processo da prática leitora. E, quando se aponta o universo dos livros literários, principalmente do gênero infanto-juvenil, é importante ressaltar sua função como elemento auxiliador na construção da criticidade, na descoberta do mundo e no aguçamento pelo interesse das informações visuais, fatores, estes, que estão agregados nesses objetos em análise, tendo em vista que a maioria deles contém, na sua elaboração, a presença abundante de ilustrações e imagens, demandando, assim, interpretação competente pelos seus usuários.

Nota-se o desenvolvimento da habilidade que consiste em reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, estabelecida pela subjetividade da linguagem (intenção de sensibilizar e emocionar), sendo valorizados em sua diversidade cultural como patrimônio artístico da humanidade (Brasil, 2017), auxiliando os/as estudantes a refletir sobre a literatura como algo mágico, que dá o acesso à imaginação, à memória, à fantasia e a expressar emoção.

O que se pode inferir, então, nas ilustrações apresentadas nas figuras 9 e 10, é a presença harmoniosa entre as diferentes linguagens, ressaltando que as imagens/ilustrações também oferecem ricas experiências de forma, cor, perspectivas e significados, além de contribuir para desenvolver no/a leitor/a a capacidade de observação e análise, à medida que o/a desafia a examinar os detalhes e a construir

inferências a partir deles, favorecendo-lhe a completa compreensão do texto literário ou não literário.

Ao depreender que os materiais de ensino de leitura, principalmente os do agrupamento de Texto, são suportes potencializadores de textos visuais/multimodais, pois são compostos de diversas imagens (fotos, desenhos, história em quadrinho, propagandas, tirinhas, entre outros), pode-se constatar que o letramento visual se faz relevante e pode ser propiciado aos alunos DI no serviço de Atendimento Educacional Especializado por meio de práticas mediadas por tais recursos didático-pedagógico.

Assim, após realizadas as análises para constatar ou refutar as hipóteses sobre o processo de letramento a partir das elegidas categorias **Variedades de gêneros textuais, Multimodalidade, Visualidade** presentes nos instrumento didático-pedagógico de leitura no âmbito do AEE, a pesquisa seguiu seu percurso investigatório pela necessidade de continuar examinando, desta vez, o processo de **Avaliação** das habilidades de leitura proposto por esses materiais. Esta ação teve como ponto de partida o fato de os/as alunos/as manterem contato com a prática leitora, no contexto da SRM, quase que exclusivamente por meio desses instrumentos e por serem esses objetos que materializam concepções de conteúdo, neste caso, o tema de investigação, a avaliação.

Baseado nessas questões, foram definidos os parâmetros estruturais da análise visando examinar qual(is) concepção(ões) teóricas e tipo(s) de avaliação que estão presentes no processo avaliativo das atividades de leitura como também verificar quais estratégias são propostas nas atividades para avaliação da competência leitora no material didático direcionadas ao estudantes com deficiência intelectual.

4.4 Avaliação da habilidade leitora proposta nos materiais didáticos

A avaliação é inerente à vida cotidiana dos indivíduos. Ela está presente em vários contextos e norteia, muitas vezes, as nossas práticas. No entanto, é nos espaços escolares onde sua ênfase se torna mais relevante.

Na legislação educacional brasileira, o termo avaliação escolar surgiu em 1996 com o nascimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Antes disso, tudo era exame, ou, seguia uma lógica da pedagogia do exame, como afirma

Luckesi (1999). Ao fazer uma reflexão sobre os múltiplos olhares das concepções de avaliação da aprendizagem, nos ambientes escolares, verifica-se que ainda são recorrentes posturas que valorizam os aspectos quantitativos, o julgamento de acertos e erros, e desse modo, “tem se voltado, predominantemente, para a promoção, ou não, do aluno”, empregada no sentido de “aprovar ou reprovar” (Carvalho, 2011, p. 147). A ação avaliativa, ao ser usada nessa perspectiva, com a finalidade de mensurar o conhecimento, torna-se restrita a momentos estanques. Para isso, são utilizados testes, padrões esperados ou planejados, tendo como objetivo principal, como afirma Luckesi (1996 apud Carvalho, 2011, p.147), “classificar alunos em aprovados, reprovados ou como ‘sujeitos’ de algum distúrbio de aprendizagem ou de conduta”. Nessa visão, a avaliação é tomada também como caráter diagnóstico, para classificar se o/a estudante se trata ou não, como afirma essa autora, de “cliente” da educação especial. Não considerando, dessa forma, a heterogeneidade dos educandos.

Nessa concepção, segundo Esteban (2003, p.18), esses tipos de avaliações “apresentam-se como dinâmica que isola os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e de cooperação e estimula a competição”. Não se leva em conta o repensar de práticas para que o indivíduo possa aprender a partir de suas potencialidades, devendo este moldar-se aos padrões determinados para seu sucesso ou fracasso, o que caracteriza assim como ação avaliativa excludente. A avaliação, do ponto de vista dessa autora, é que essa deve estabelecer “uma prática de investigação como possibilidade de distanciamento da avaliação classificatória. Tal proposição constitui um diálogo com experiências cotidianas na escola e com formulações teóricas, em que ambas indicam alguns desafios” (Esteban, 2003, p.30). Dessa maneira, o ato avaliativo é visto como uma estratégia que possibilita a reflexão sobre o processo de produção dos conhecimentos e das aprendizagens dos educandos.

É evidente que as concepções de avaliação, ao longo do tempo, passaram por transformações e, atualmente, ela não se constitui apenas como um mero processo de aferição de domínio de conteúdo, graças as investidas de se aperfeiçoar o ensino e aprendizagem nos espaços escolares. É vista, também, como elemento integrante do processo de ensino-aprendizagem e, para tanto, precisa ter caráter abrangedor e nortear as ações pedagógicas a fim de que os/as estudantes possam ser atendidos/as e acompanhados/as em suas necessidades de formação.

Na concepção de Hoffman, Janssen e Esteban (2008, p. 11) “[...] o papel da avaliação é acompanhar a relação ensino e aprendizagem para possibilitar as informações necessárias para manter o diálogo entre as intervenções dos docentes e dos educandos”. Para tal propósito,

A avaliação deve ser entendida como fonte principal de informação e referencia para formulação de práticas educativas que levem à formação global de todos os indivíduos [...] Isso implica, necessariamente, dar à avaliação um outro papel institucional, substituindo a função controladora pela dimensão formadora⁴ (Carvalho, 2011, p. 150).

A natureza principal da avaliação de aprendizagem, definida como *formativa*, é o fato de que essa maneira de avaliar oportuniza acompanhar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de forma continuada, sistemática, analisando o dia a dia do/a estudante e assegurando um levantamento mais consistente de aspectos a serem revistos e/ou replanejados. Nessa concepção, o papel da avaliação é possibilitar a autonomia do/a aluno/a, fazer com que ele/ela aprenda a aprender, não absorvendo apenas os conteúdos expostos em sala de aula, mas compreendendo o que fazer com estes conteúdos para modificar a sua realidade. Sobre isso, Luckesi (2002, p. 81) defende que a avaliação:

[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos [...].

Ao contrário das práticas pedagógicas conservadoras de avaliação que privilegiam critérios de seleção e exclusão, a avaliação do ensino e aprendizagem, assim definida como uma ação inclusiva, privilegia o processo avaliativo como uma prática pedagógica formativa, conscientizadora e emancipadora. O ato avaliativo, nessa perspectiva, pressupõe a valorização do desempenho do/a estudante, possibilitando a reorientação do trabalho educativo, entendido como uma ação pedagógica das situações de aprendizagem.

Ademais, outro olhar pelo qual se pode enxergar o processo de avaliação

⁴ Cadernos da Escola Plural, nº 06, BH – citado por Carvalho (2011, p. 150)

equivale em percebê-lo como um diagnóstico da aprendizagem do estudante. Tal procedimento é concebido para identificar o nível de aprendizado e é também um dos instrumentos de que se pode lançar mão com o objetivo de dimensionar o que o estudante sabe e o que necessita saber, para progredir em seu processo de aprendizagem. Através dele, pode-se viabilizar todas as ferramentas possíveis para auxiliar o processo de ensino.

Luckesi (1999) defende a avaliação diagnóstica como uma postura de superação de uma avaliação excludente e autoritária. A natureza diagnóstica da avaliação é, para ele, um ato de amor

[...] no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. [...] A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação como diagnóstico tem por objetivo a inclusão e não a exclusão. (Luckesi, 1999, p. 172-173)

A avaliação de aprendizagem, quando olhada como um diagnóstico, não mais se porta como um elemento de exclusão, visto que, como enfatiza Luckesi (1999), nesse processo de ressignificação, ela passa a ser utilizada como uma grande ferramenta para acompanhar e reorientar o aprendizado dos discentes.

Diante disso, levando em consideração que a inclusão educacional é um processo que, segundo Carvalho (2011, 151), “depende do contínuo desenvolvimento pedagógico [...], fica implícito a concepção da avaliação como mais um recurso a serviço do aprimoramento das respostas educativas da escola, que deve incluir todos os alunos na aprendizagem. Todos”. Assim, também, percebendo a relevância da avaliação da aprendizagem como prática pedagógica necessária ao processo educativo para a formação dos estudantes, a pesquisa em questão impulsionou a análise dos instrumentos que compõem o *corpus* deste estudo, no sentido de investigar os procedimentos de avaliação que esses materiais propõem para o trabalho de avaliação das habilidades de leitura, uma vez que estes se caracterizam também como instrumentos avaliativos.

Para efeito dessa ação, buscou-se conhecer quais as concepções de avaliação propostas, os tipo(s) empregado(s) e quais estratégias são sugeridas, por esses materiais, nas atividades para a efetivação da avaliação da competência leitora dos/as estudantes DI, utilizados nos serviços do atendimento

educacional especializado, tendo em vista que esses recursos podem ser manipulados como uma ferramenta a auxiliar na construção da habilidade leitora, aumentando o grau de dificuldade conforme avança em seus aprendizados e incentivando, inclusive, a autonomia deste processo.

O quadro 8, a seguir, apresenta, de forma sintética, os critérios que a investigação se pautou para, em seguida, expor as considerações acerca do processo de avaliação feitas por meio da análise das atividades de aprendizagem de leitura abordadas nos materiais de leitura da SMR. Os critérios elaborados apresentam as características que as atividades sobre a avaliação leitora precisam conter para serem enquadradas no referido parâmetro. Tais direcionamentos pretendem verificar, embasados nos aportes teóricos de Luckesi (1996;1999), Hoffmann (2001) e Esteban (2001), a(s) concepção(ões) teóricas e o(s) tipo(s) de avaliação presente(s) no processo avaliativo das atividades de leitura bem como examinar quais são estratégias propostas nas atividades para avaliação da competência leitora, segundo Solé (1998).

Quadro 8 - Critério para análise do processo de avaliação de leitura no material didático

CRITÉRIOS DE ANÁLISE		
Concepção de avaliação	Tipo de avaliação	Estratégias
Classificatória	✓ Baseada em exames/acertos e erros. É somativa. Mensura o domínio de aprendizagem.	✓ Classifica os alunos por meio de uma nota.
Formativa	✓ Processual. Avalia a trajetória de construção das aprendizagens e dos conhecimentos dos educandos.	✓ Permite acompanhar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de forma contínua.
Diagnóstica	✓ Identifica o nível de aprendizado dos alunos. Dimensionar o que o estudante sabe e o que precisa saber.	✓ Acompanha e reorienta o aprendizado dos/as estudantes.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos pressupostos de Luckesi (1999)

A fim de realizar as considerações das questões sobre o processo avaliativo da leitura nos materiais didáticos, o trabalho com o *corpus* foi dividido em dois momentos que, ao final da investigação, estão entrelaçados. O primeiro consistiu em identificar, fazendo uso das perspectivas teóricas de investigação, das concepções e dos tipos avaliativos que os instrumentos propõem. O segundo momento, tão importante quanto o primeiro, porém mais minucioso, constituiu-se em analisar detalhadamente exemplos de atividades, direcionando o olhar para as estratégias e orientações propostas, por intermédio de questões formuladas, na seção que trata das atividades de leitura e interpretação de texto, quando o material deixa explícito essas questões (a exemplo, do livro didático) e as “possíveis” sugestões de avaliação da aprendizagem leitora implícitas nos objetos pedagógicos que compõem o grupo de jogos, verificados a partir das descrições destes objetos.

Na segunda etapa da investigação, foi elaborado um parâmetro a partir de um enunciado, para tabulação dos dados, o qual apresenta cinco itens que, após analisados, foram direcionados para as alternativas “Sim” ou “Não”. O quadro 9, a seguir, exemplifica o procedimento adotado para averiguar as estratégias de avaliação da leitura presentes nos instrumentos didáticos.

Quadro 9 - Aferição das estratégias da avaliação da leitura

Enunciado: As atividades de avaliação da leitura contribuem efetivamente para o desenvolvimento da proficiência do aluno, considerando as diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura quanto a:		
Itens	Sim	Não
1. ativação de conhecimentos prévios		
2. formulação e verificação de hipóteses		
3. compreensão global		
4. localização e retomada de informações		
5. produção de inferências		

Fonte: tabela embasada nos pressupostos teóricos de Solé(1999)

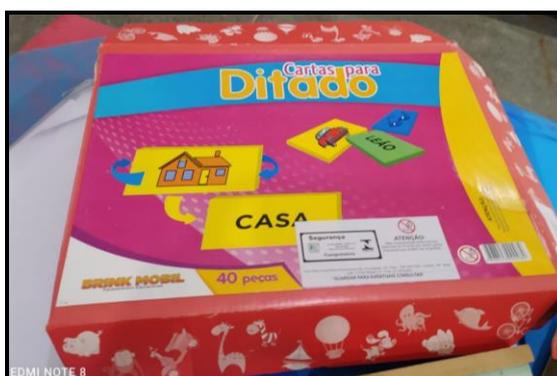
Assim definidas as ações da investigação, deu-se início, primeiramente, ao processo de análise dos materiais pedagógicos que integram o grupo de **Jogos**. Ressalta-se aqui que, a descrição desse objetos, o seu manual de uso e finalidades pedagógicas para o desempenho da leitura serviram de auxílio às

análises realizadas neste agrupamento.

Os jogos pedagógicos em questão têm como referência a mobilização da aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura no processo alfabetizador. Esses instrumentos têm a finalidade de auxiliar o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes com deficiência intelectual, servindo como suporte ao processo de aquisição da leitura, tendo em vista que esse processo se efetiva, nesses estudantes, de forma ordenada e progressiva, iniciando no reconhecimento dos sons/letras, memorização até leitura de pequenos enunciados. Tais objetos pedagógicos sugerem uma reflexão acerca da análise fonológica, dos princípios do sistema alfabético, ajudam os alunos a pensarem sobre a correspondência grafema-fonema (grafofônicas). Possibilitam um trabalho de desenvolvimento da consciência fonológica, dando direção ao estudante perceber que, para aprender a ler, é necessário refletir sobre os sons das palavras, compreender que sons iguais podem formar palavra/nome diferentes.

Quanto ao trabalho da avaliação da aquisição da leitura, os materiais da categoria de **jogos**, dependendo da intenção de uso feita pelos mediadores da aprendizagem, podem denotar uma visão limitada do processo avaliativo (o que seria uma possibilidade). Ao propor, em uma situação avaliativa de aprendizagem, a consolidação da correspondência grafema-fonema, por exemplo, o estudante terá sua aprendizagem classificada em “certa” e “errada”, ao ser exigido dele os conhecimentos das letras/palavras e correspondências sonoras. Para efeito de ilustração, tomou-se como exemplo, o jogo pedagógico **Cartas para Ditados**, apresentado na figura 11, a seguir.

Figura 11 – Jogo Cartas para Ditados



Fonte: imagem do jogo cedida pela SRM de Barra do Rocha-Bahia.

Este jogo consiste em relacionar as palavras com as figuras, o que facilita o aprendizado; no entanto, se o seu uso for considerado apenas para aferição do domínio do conteúdo proposto, com o objetivo de classificar o conhecimento, inviabiliza o seu potencial de desenvolver no educando seu espírito de observação, memorização e a organização.

Por outro lado, as práticas de leitura dos jogos analisados podem ser ferramenta de colaboração ao favorecer e trazer dinamicidade à aprendizagem leitora, quando o trabalho de avaliação da leitura for visto no sentido de reorientar a prática educativa, visando guiar o/a aluno/a quanto ao seu aprendizado, procurando encontrar as suas dificuldades para o auxiliar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem, possibilitando, dessa forma, a apropriação e o entendimento sobre o objeto de aprendizagem.

Quanto das estratégias de avaliação para aferição da aprendizagem de leitura, os jogos em análise, a depender da maneira da sua utilização e objetividade na ação, podem ser considerados ou não como elemento norteador do desempenho da proficiência do/a estudante.

O caminho da investigação seguiu, após averiguação do agrupamento de **Jogos**, em direção à análise do conjunto de materiais que pertencem ao grupo de **Texto**. Para a busca de respostas acerca das questões sobre o processo de avaliação das práticas de leitura propostas, optou-se pelo livro didático dentre os recursos que compõem esse agrupamento. O critério de escolha se justifica pelo fato deste ser utilizado com maior frequência e apresentar, em sua estrutura, um conjunto de informações que podem revelar, reforçar e contribuir para o processo de análise desta pesquisa. O livro didático em questão tem como título *Ápis Mais – Língua Portuguesa, 3º Ano: ensino fundamental I, anos iniciais*, de Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, publicado pela Editora Ática.

O material selecionado para análise, é subdividido em unidades. Cada unidade apresenta uma introdução em que são apresentados os objetos a serem abordados, os objetivos de aprendizagem, os conceitos e as atividades e como elas se relacionam com o objetivo e os pré-requisitos pedagógicos para sua realização. Em todas as unidades, é apresentada, também, uma sequência didática⁵ estruturada em torno de um gênero textual que serve de base para as

⁵ “São conjuntos de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Devem ser organizadas de acordos com os objetivos que se quer alcançar para a

atividades de leitura e de reflexão sobre a língua, como também há uma seção voltada para a avaliação e o monitoramento da aprendizagem dos/as estudantes. Os textos explorados em cada unidade já foram apresentados pela pesquisadora no tópico que aborda sobre a *Diversidade de gêneros textuais*.

Sobre o procedimento para averiguar em qual(is) concepção(ões) de avaliação das atividades de leitura presentes no material didático de língua portuguesa se sustentam, a pesquisa tomou como base a seção dedicada às avaliações das práticas de leitura e compreensão de texto, realizada em cada uma das unidades do livro. Nesse segmento, são apresentados tipos de questões centradas em textos que objetivam avaliar uma habilidade leitora alinhada na compreensão mais imediata dos textos lidos por meio de propostas que sistematizam a localização de informações e dados. As inferências esperadas também são relacionadas a dados mais evidentes do texto.

A inserção da referida concepção dentro do critério de análise se deu a partir de observações dessas questões, uma vez que estas evidenciaram as propostas de avaliação adotadas por este material. Para uma melhor visualização dos dados observados, a figura 11 apresenta o modelo de atividade proposta pelo material a respeito da prática avaliativa da leitura na seção **Interpretação do texto**.

Figura 12 - Atividade de avaliação da leitura

Interpretação do texto

Atividade oral e escrita

1 A letra de canção é escrita geralmente em versos e estrofes. Quantas estrofes tem a letra de canção que você acabou de ler?

2 Cada verso traz **pistas** para resolver a adivinha dessa letra de canção. Conversem sobre as ideias que cada uma das pistas nos dá.

a) Não desgruda do seu pé.
 b) Cresce, engorda, estica.
 c) Não tem cheiro nem sabor.
 d) Não tem peso nem valor.
 e) Não consegue se esconder.
 f) Anda sem lhe dar a mão.
 g) É supercompanheira.
 h) Parece-se com você.

LETRA DE CANÇÃO 15

Fonte: (Língua Portuguesa. Ápis – 3ºAno. Editora Ática, 2017)

Observa-se que a formulação do enunciado referente à questão 01 partiu de uma reflexão quanto ao gênero textual relacionado à leitura da letra da canção. Ao fazer uma retomada do conteúdo trabalhado anteriormente, pode-se constatar que a questão dessa atividade pretende averiguar se o estudante domina o conteúdo de **estrofe** e **verso**, essenciais para que se avance na compreensão do gênero canção. Nessa perspectiva, a forma de avaliar a leitura aponta a função formativa, pois tem o papel de

servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer. (Esteban, 2003, p.19)

O tipo de atividade em análise revelada na figura 11, enquanto instrumento de avaliação da leitura e compreensão de texto, considera a construção do conhecimento do educando, quando destaca os aspectos do reconhecimento do gênero predominante e seus elementos constitutivos.

O próximo exemplo (figura 12) que se apresenta foi retirado da página 219 do livro didático em análise, baseado no gênero poema intitulado **Voa ou não voa?**, da autora Marta Lagarto.

Figura 13 - Atividade de avaliação da leitura

Interpretação do texto
Atividade oral e escrita

1 Com a professora e os colegas, releiam os versos expressivamente em voz alta. Quando houver uma pergunta no poema, pare para pensar. A professora chamará alguém para responder.

- Espere sua vez de falar.
- Ouça a resposta dos colegas.

2 No texto, a palavra **pena** tem mais de um significado:

1 cobertura do corpo das aves; 2 dó, compaixão.

Releia os versos e coloque o número correspondente ao sentido em que a palavra **pena** foi empregada.

a) Pato tem pena e voa. d) Mas que pena! Não voa.

b) Índio tem pena.

3 Vamos pensar nos significados de alguns versos. Para responder às questões, lembre também de histórias que você conhece.

a) Qual é o tapete que pode voar? _____

b) Qual é a vassoura que não voa? _____

c) Qual é a vassoura que voa? _____

d) Por que papel voa? _____

POEMA 219

Fonte: (Língua Portuguesa. Ápis – 3ºAno. Editora Ática, 2017)

As atividades propostas nessa seção de avaliação da leitura e compreensão sugerem uma prática avaliativa processual/formativa. Observa-se, na questão 01, que o material didático oferece momentos específicos para o desenvolvimento e a avaliação das condições de fluência dos/as estudantes, ao sugerir declamação de poema de forma cadenciada e expressiva. Além de explorar rimas e sons, a proposta da questão 2 possibilita exercitar a habilidade dos estudantes em reconhecerem imagens poéticas e sentidos figurados, conforme habilidade apontada na Base Nacional Comum Curricular. A inferência trabalhada nessa questão é importante para a compreensão leitora, pois supõe a capacidade de fazer uma relação de significado entre dois termos. Ao apresentar a proposta de avaliação dessa habilidade nesse formato de questão, verifica-se que o objeto em análise utiliza frases para contextualizar os significados,

Além das atividades avaliativas de leitura e compreensão com finalidade formativa/processual, constatou-se, no final de cada unidade, um item intitulado, *O que estudamos*. A exposição da figura 13 demonstra um exemplo de tal atividade:

Figura 114 - Atividade de avaliação da leitura

Unidade 6		Avancei	Preciso estudar mais
Gênero	• Leitura e interpretação de conto maravilhoso		
	• Organização do conto: elementos (personagem, tempo, espaço, narrador); partes (começo, complicação, suspense, final)		
	• Produção de texto: reconto de história seguindo as partes: começo, complicação, suspense, final		
Estudo sobre a língua	• Adjetivo		
	• Concordância entre palavras na frase: gênero (feminino e masculino) e número (singular e plural)		
	• Silabas terminadas em R		
Oralidade	• Participação nas atividades orais		

Fonte: (Língua Portuguesa. Ápis – 3ºAno. Editora Ática, 2007

Esse instrumento constitui em uma **autoavaliação** e propõe o envolvimento do/a estudante no processo avaliativo para que este/a reflita sobre seus avanços e dificuldades em determinados objetos de conhecimento, inclusive a avaliação

da habilidade de leitura. A autoavaliação é um componente essencial da avaliação formativa, pois favorece a iniciativa e autonomia dos educandos.

Quanto à segunda etapa da investigação, o material foi submetido ao exame conforme parâmetro elaborado a partir do enunciado constante na primeira linha do quadro 10. A intenção aqui é expor o que propõe este material a respeito das estratégias para avaliação da leitura. A análise das estratégias e das orientações sugeridas, através de questões formuladas na seção que trata das atividades de avaliação de leitura e interpretação de texto, contemplou o seguinte resultado explicitado no quadro 10.

Quadro 10 - Avaliação de leitura e interpretação

Enunciado: As atividades de avaliação da leitura contribuem efetivamente para o desenvolvimento da proficiência do aluno, considerando as diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura quanto a:		
Itens	Sim	Não
1. ativação de conhecimentos prévios	X	
2. formulação e verificação de hipóteses	X	
3. compreensão global	X	
4. localização e retomada de informações	X	
5. produção de inferências	X	

Fonte: elaboração da mestrandia-pesquisadora

A leitura é uma das práticas de linguagem tratada com destaque na BNCC. O ponto central desta prática é a compreensão e interpretação de textos, vista como objeto de ensino. Tal objeto precisa se estruturar levando em consideração procedimentos e estratégias de ensino. Estas, segundo Solé (1998, p. 99), precisam ser consideradas para a compreensão leitora dos estudantes, pois tem a intenção de “permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela; facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos”.

Diante disso, observou-se que a avaliação da prática leitora, constante no material analisado, tem como referência a aplicação de estratégias. O que se inferiu é que a utilização de estratégias específicas para a avaliação da leitura

possibilita estimular o aluno para que relacione as informações constantes no texto com as que já fazem parte do seu conhecimento contribuindo para a produção de sentido e, assim, no desempenho da competência leitora.

Além de permitir o fortalecimento e a ampliação para o desenvolvimento da compreensão leitora, as estratégias propostas no material contribuem, dessa maneira, para que a leitura possa ser compreendida como parte de um processo mais amplo - o letramento, ajudando, assim, na formação de leitores competentes.

4.5 - Ainda sobre as discussões ...

Para auxiliar nas constatações ou não das hipóteses levantadas nesta pesquisa, perante o material selecionado da SRM a respeito da possibilidade da formação da competência de leitora, buscou-se também fazer uma revisão de algumas literaturas que abordam sobre o tema. Foram realizadas leituras acerca da compreensão textual, na qual observou-se a existência de diversos processos cognitivos que necessitam ser entendidos para que essa compressão de fato aconteça. Dentro desse enfoque, Kleiman (2013) ressalta a importância do conhecimento de mundo, do conhecimento linguístico e textual que os estudantes devem ter como fundamentais para a construção do sentido do texto. Solé (1988) colabora ao mencionar que a utilização das estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. E para compreender também o processo da leitura presente no material didático selecionado nessa pesquisa, apoiou-se nos posicionamentos teóricos propostos por Leffa (1999).

O aporte teórico serviu para sustentar as argumentações referentes as questões que estruturam o quadro 4 no intuito de validar ou não as hipóteses relacionadas aos instrumentos de desenvolvimento da leitura utilizados na SRM no município de Barra do Rocha-Bahia.

O *corpus* constituído foi também examinado, no Tópico 1, sob o enfoque da concepção de leitura, percepção de leitor e o papel deste diante do objeto analisado. O quadro 11, a seguir, apresenta um resumo das concepções de leitura e leitor

Quadro 11 - Resumo das constatações da concepção de leitura, leitor

1º TÓPICO				
Categoria do material	Material didático	Concepção de leitura	Concepção de leitor	Papel do estudante/ texto
JOGOS	Dominó de palavras	Leitura concebida como decodificação de letras e sons (modelo <i>bottom-up</i>). A leitura, nesta concepção, é vista como um processo passivo de simples reconhecimento de palavras.	O leitor é orientado a segmentar palavras, assumindo uma atitude passiva diante do objeto. O estudante é um receptor passivo da informação.	O estudante parte dos níveis inferiores do texto/material para progressivamente constituir as diferentes unidades linguísticas e alcançar aos níveis superiores do texto. A função do leitor é apenas extrair o conteúdo do escrito.
	Palavras Ocultas			
	Alfabeto móvel			
	Memória das sílabas			
	Carta para ditado			
	Memória das sílabas			
TEXTOS ESCRITOS	Embalagens/ rótulos de produtos	Leitura como prática social, apresentada como um processo cognitivo e perceptivo.	O leitor é conduzido a assumir uma posição ativa diante do objeto, fazendo questionamento e reflexões diante das informações do objeto.	O leitor interage com os signos linguísticos do objeto que fazem parte, muitas vezes, do seu contexto social.
	Textos não-literários nos livros didáticos de Língua Portuguesa	Leitura como processo interativo.	O estudante é direcionado a se posicionar ativamente ao interagir com o objeto, fazendo questionamento e reflexões diante das informações do texto.	- A construção dos sentidos ocorre através da interação entre leitor e texto. Há a possibilidade do leitor dialogar com o texto através do seu repertório prévio de experiência.
	Textos literários			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos pressupostos teóricos de Solé (2002) e Kleiman (2013)

Nota-se que os materiais didáticos na categoria **Jogos** trabalham o desenvolvimento de habilidades leitoras baseados na concepção em que a leitura é percebida como um processo instantâneo de decodificação de letras e sons, o que permite a compreensão da palavra/frase/texto. Tal modelo concebe a leitura como resultante do reconhecimento dos símbolos escritos e da sua ligação com os significados, o que, segundo Leffa (1999, p. 13), essa concepção do ato de ler é “um processo ascendente. A compreensão sobe do texto ao leitor na medida exata em que o leitor vai avançando no texto. As letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos”. Na abordagem de Solé (1998), o ensino de leitura se dá a partir da decodificação dos signos, os quais serão divulgados gradativamente, das unidades mais simples até as mais complexas, ou seja, o/a leitor/a começa a leitura pelas letras, em seguida se encarrega de ler palavras e, por fim, ler frases.

Constata-se, assim, que os instrumentos que compõem a categoria dos jogos são materiais facilitadores na aquisição da leitura, os quais possuem, em sua descrição, possibilidade de exploração e manipulação, favorecendo contato com os objetos e com o meio, estimulando, dessa forma, as estruturas emocionais e cognitivas do/a estudante. Eles têm a finalidade de trabalhar a etapa mais primária na construção e aprendizagem da leitura, a qual representa a capacidade do/a aluno/a relacionar um sinal gráfico a um som ou a um som da língua. A leitura passa a ser processada primeiramente pelas frações mínimas, a exemplo das letras e sílabas, para as partes mais amplas, como as palavras. Diante do material de leitura, o/a leitor/a tem o papel, inicialmente, de identificar os elementos que os integram, trilhando um padrão hierárquico que o submete às sequências.

Em relação aos critérios de análise constante nos Tópicos 2, 3 e 4, que integram a categoria dos **Textos escritos**, o *corpus* foi examinado na perspectiva de identificar a presença (ou não) das estratégias de leitura baseadas nos pressupostos teóricos de Solé (1998). Segundo esta autora, as estratégias realizadas **antes, durante e depois** da leitura podem auxiliar a compreensão, pois

O ensino das estratégias de leitura ajuda o aluno a utilizar seu conhecimento, a realizar inferências para interpretar o texto, a identificar as coisas que não entende e esclarecê-las para que possa retrabalhar a

informação encontrada por meio de sublinhados e anotações ou num pequeno resumo e a esclarecer o que não sabe.⁶

Ainda sob esses critérios dos tópicos anteriormente mencionados, objetivou também analisar se os instrumentos de leitura são preparados para favorecer a construção de sentido da leitura; quais os dispositivos disponíveis para ativação dos conhecimentos prévios do/a leitor/a e averiguar em que medida o material didático analisado promove o desenvolvimento e o uso de estratégias para cada etapa de leitura.

No processo de análise do material que abarca a categoria **Textos escritos**, relacionado a embalagens/rótulos de produtos, textos não-literários, extraído do livro didático de Língua Portuguesa, do 3º ano do Ensino Fundamental I e textos literários (fábulas e contos infantis), percebe-se uma concepção de leitura que vai além da simples decodificação de sinais gráficos e de palavras. É perceptível a presença da interação entre texto e leitor. Uma visão de leitura que, para Kleiman (1989, p. 17), “é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão”.

Solé (1998) afirma que tal concepção emerge a partir de duas outras abordagens antagônicas de ensino de leitura: a abordagem ascendente (*Bottom-up*) e a abordagem descendente (*Top Down*). A primeira caracteriza-se por canalizar-se no texto, nas habilidades de decodificação que o/a leitor/a dispõe. Consiste em uma perspectiva estruturalista, na qual o ponto central para alcançar a compreensão está basicamente no texto, ou seja, a atenção do/a leitor/a está voltada para as letras, palavras e frases para construir o sentido geral do mesmo. Conforme Coracini (2001, p. 143) "na visão estruturalista da leitura, ler significa atribuir sentido a algo que já está lá de forma imanente, que já tem sentido literal, independente do sujeito". Já a segunda abordagem de leitura, Leffa (1999, p. 12) define que

a leitura não é interpretada como um procedimento linear, onde o significado é construído palavra por palavra, mas como um procedimento de levantamento de hipóteses. O que o leitor processa da página escrita é o mínimo necessário para confirmar ou rejeitar hipóteses.

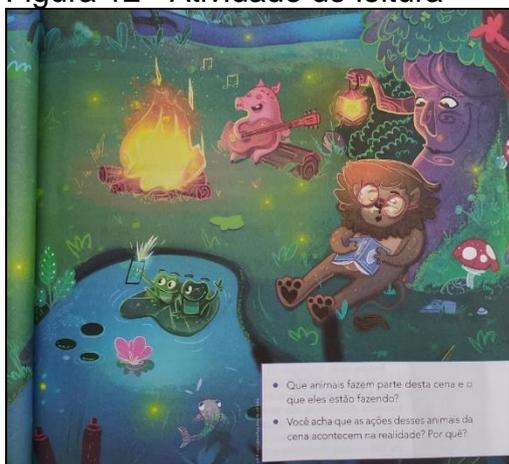
⁶ Citação da autora retirada da entrevista à revista Nova Escola:
In <https://novaescola.org.br/conteudo/304/para-isabel-sole-a-leitura-exige-motivacao-objetivos-claros-e-estrategias> (acesso em 13/03/2021).

Nessa concepção, a ênfase desloca-se para o leitor. O ato de ler é compreendido como um processo de atribuição de significados produzido pela pessoa que a realiza. O/a leitor/a é enaltecido em detrimento do texto, uma vez que o/a estudante passa a ser percebido/a como um ser social e histórico, que está em contínua transformação o que concebe a percepção de um/uma leitor/a ativo/a e autônomo/a.

A concepção de leitura como uma atividade social foi verificada na proposta de atividade presente no material didático selecionado. Para a produção de sentido, nessa vertente, os instrumentos didáticos sinalizam a necessidade da interação entre autor, texto e leitor. O sentido não fica limitado nem no texto nem no leitor, contudo na interação entre texto e leitor. Dessa forma, a ação de ler passa a ser concebida como um processo que incorpora tanto os elementos inclusos no texto quanto as informações que o/a leitor/a transfere para o texto.

A fim de exemplificar essa concepção interacionista, fez-se necessária a demonstração, a seguir, de algumas atividades de prática de leitura contidas no livro didático do 3º Ano de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental I.

Figura 12 - Atividade de leitura



- Que animais fazem parte desta cena e o que eles estão fazendo?
- Você acha que as ações desses animais da cena acontecem na realidade? Por quê?

Fonte: (Língua Portuguesa. Ápis – 3ºAno. Editora Ática, 2017)

Atividade de leitura:

- ✓ Você acha que as ações desses animais da cena acontecem na realidade? Por quê?

Nesta perspectiva, para responder a questão, o/a aluno/a precisa efetuar inferências a partir do seu repertório prévio de experiências. Há uma proposta de

diálogo do leitor com o texto que, associando ideias no contexto desta organização textual, possibilita a construção de sentidos adicionando a informação com seu saber linguístico, conceitual e as representações que já dispõe. Assim, o texto age sobre o leitor e, reciprocamente, o leitor age sobre o texto.

O exemplo do texto e das questões a seguir trazem à tona algumas estratégias de compreensão leitora para antes, durante e depois da leitura.

Figura 13 - Atividade de leitura

Para iniciar

Histórias com animais existem há muito tempo... Você conhece alguma história em que os animais agem como seres humanos?
E o que pode acontecer quando um mosquito resolve desafiar um leão?
Leia para saber.

Leitura: fábula

O mosquito e o leão

Era uma vez um minúsculo mosquito. Um dia, voou até o leão, que quase não o enxergava, e lhe disse:
— Não tenho o mínimo medo de você. Gostaria de saber para que toda essa força colossal? Na realidade, sou mais forte que você. Se não acredita, vamos lutar para ver.
Dito isso, o mosquito tocou uma trombeta de guerra e se lançou na direção do leão para picar o seu focinho.
O leão sentiu as picadas e ficou muito furioso. Com muita vontade de esmagar o inseto, o que ele conseguiu, apenas, foi arranhar-se até o nariz sangrar.
O mosquito foi embora zumbindo, todo alegre e vaidoso. Porém a vitória foi curta. Distraído, voou direto para uma teia de aranha que o apanhou e comeu.
Depois de triunfar sobre o Rei da Floresta, foi parar na barriga de uma simples aranha.

Nem sempre são invencíveis os vitoriosos.

Esopo. **200 fábulas de Esopo.** Compilação de Vic Parker.
Tradução de Silvia Schneider e Michelle Nêris da Silva.
Barueri: Girassol, 2014. 140 pp.

9 As fábulas geralmente são histórias curtas e ensinam alguma coisa. Por isso, algumas trazem uma **moral da história**, isto é, um ensinamento que costuma aparecer no final da história.

A **moral** da fábula "O mosquito e o leão" é:

Nem sempre são invencíveis os vitoriosos.

a) De que outra maneira essa moral pode ser escrita? Converse com os colegas.

b) Escreva uma frase que possa substituir a moral do texto.

Fonte: (Língua Portuguesa. Ápis – 3ºAno. Editora Ática, 2017)

Verifica-se a presença de algumas caracterizações sustentadas por Solé (1998) sobre as estratégias utilizadas **antes** da leitura como: Antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos como título, do exame de imagens, ativação do conhecimento prévio sobre o assunto, previsões sobre o texto e questões do

leitor sobre o material escrito. Essas práticas, explícitas no material em análise, auxiliam os/as estudantes, contribuindo na produção do sentido textual. Em relação às atividades de **durante** a leitura, é visível a confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas pelo/a leitor/a antes da leitura e a relação de novas informações ao conhecimento prévio.

E assim, no tocante a estratégia de **depois** da leitura, a questão 9 da atividade propõe a troca de impressões a respeito do texto lido; a associação de informações para tirar conclusões; e, a avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto.

Ademais, em se tratando da análise dos demais documentos que se referem ao agrupamento de **Textos**, a exploração de tais materiais considerou, amparada nos pressupostos teóricos que embasam este estudo, a existência da intencionalidade da proposta de uma prática leitora na perspectiva interacionista, fundamentada na presença das marcas da interatividade autor-texto-leitor. As atividades de leitura propostas pelo material **embalagens/rótulos**, que visam o desenvolvimento no processo de aquisição de procedimentos da leitura verbal e não-verbal, pautam na ideia de que o texto, pelo fato de ser objeto da interação, favorece a utilização dos conhecimentos que o/a estudante já detém para a prática da leitura, oportunizando-lhe maior autonomia e apresentando possibilidades para o desenvolvimento da capacidade de interação em sociedade, além de maximizar o seu repertório de leitura e escrita.

E para efetuar a análise do material **textos literários**, apresentados nos formatos de livros de fábulas e contos, foi importante alicerçar no seguinte discurso apresentado por Leffa (1999, p. 17) “o que acontece quando leitor e texto se encontram”. As inquietações seguiam no propósito de saber: o que propõem esses instrumentos para o desenvolvimento da capacidade leitora em alunos com deficiência intelectual? Leffa (1999, p. 17) corrobora ao propor que “para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto”. Seguindo esta ótica, foi possível depreender, a partir desses recursos, a multiplicidade de leituras possíveis para um mesmo texto, entendendo que o/a leitor/a tem, cada um, a sua singularidade, sua particularidade, ou seja, cada estudante tem seu conhecimento de mundo. Diante disso, foi possível confirmar que o procedimento de leitura, possibilitado pelos textos ficcionais, nesse caso, os contos e fábulas, é um processo

que oportuniza o/a leitor/a conforme os seus objetivos, conhecimento prévio sobre o tema, interesses pessoais, realizar um trabalho significativo e ativo de compreensão e interpretação

Assim, neste estudo, a análise de documento possibilitou a coleta de dados sobre como os materiais didáticos de Língua Portuguesa, disponibilizados pela SRM da rede de ensino em Barra do Rocha-Bahia, vivenciam os processos de letramento dos alunos com deficiência intelectual. Para tanto, foram investigados os caminhos utilizados para a construção e desenvolvimento de habilidades leitoras destes alunos levando-se em consideração as concepções de leitura, as estratégias e os procedimentos na prática de leitura textual que cada material apresenta, tendo em vista a aquisição da aprendizagem e da construção da competência leitora pelo aluno.

5 - ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO COM BASE NAS TRILHAS DA APRENDIZAGEM

Após as análises realizadas da coleta dos dados, esta pesquisa pretende colaborar de forma significativa com os professores e alunos da sala de recurso multifuncional do atendimento educacional especializado e das classes regulares do município de Barra do Rocha. Para tanto, propõe este produto como contribuição para a prática pedagógica no contexto da educação de alunos com deficiência intelectual, auxiliando na garantia de que participem plenamente do processo de aprendizagem.

5.1 - Elaboração de material didático-pedagógico.

Esta seção está relacionada à sugestão de uma proposta de intervenção - diretriz do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UESC) que diz respeito a uma ação educativa que intenta relacionar os conhecimentos teóricos assimilados no percurso da formação com as práticas que se efetivam no cotidiano escolar. As ações didáticas, aqui expostas, abarcam atividades voltadas para o processo de desenvolvimento da competência leitora em estudantes com deficiência intelectual e têm a finalidade de serem aplicadas no contexto da educação especial e formal, procurando, assim, contribuir para o enriquecimento da experiência de leitura, atendendo aos requisitos de uma prática voltada para os letramentos críticos.

São apresentados, nesta seção, a natureza do problema que estimulou o desenvolvimento da proposta, a justificativa da escolha pela ferramenta Trilha de Aprendizagem, o esquema da proposta de intervenção e, por fim, algumas reflexões. .

5.2 - Da problemática ao desafio

A Base Nacional Comum Curricular (2017) enfatiza que o desenvolvimento de práticas de alfabetização é um dos focos principais do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois estas aumentam possibilidades “para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado

ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (Brasil, 2017, p. 59). Além disso, nesta etapa de ensino, defende-se um trabalho pedagógico que envolva tanto o alfabetizar quanto o letrar, de forma a assegurar aos educandos a possibilidade do contato com as variadas práticas sociais de leitura e escrita, pois, assim como a alfabetização, o ensino do letramento carece de uma estruturação e sistematização, principalmente para os alunos com deficiência intelectual.

Dentro do processo de alfabetizar letrando, a leitura se destaca, segundo Lerner (2002, p. 17), como uma obrigação inalienável da escola de que “ensinar a ler [...] é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito”. No entanto, os resultados recentes da pesquisa, baseados nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), apontam que, em 2021, 56,4% dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental não estavam alfabetizados. E, neste contexto, entendendo que “o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica nesse segmento” (BNCC, 2017, p. 63), emerge a inquietação diante das dificuldades de aquisição do processo de leitura das pessoas com deficiência intelectual que estão nessa etapa de ensino.

Frente a isso, o desafio e a intenção de elaborar uma proposta de uma ação pedagógica interventiva é no sentido de que é preciso esforço para se fazer cumprir os direitos dos educandos atendidos na SRM quanto ao desenvolvimento da leitura. Pletsch (2010) salienta a importância do uso e recomenda a adequação de instrumentos que propiciem o aprendizado de estudantes com DI, fazendo uso de materiais concretos, jogos e brincadeiras que possibilitam auxiliar na aprendizagem dos educandos conforme suas especificidades.

A aprendizagem de estudantes com DI acontece através da interação e do desenvolvimento de práticas educativas adaptadas, planejadas e sistematizadas de forma intencional. Assim, as ações aqui propostas objetivam contribuir com o processo de alfabetização e letramento, optando por reforçar o trabalho da consciência fonológica, tão importante na construção desse processo, como também estimular o desenvolvimento da compreensão leitora a partir de estratégias de leitura, mediadas por atividades interativas. Tais atividades são conduzidas baseadas no modelo de um instrumento denominado de Trilha de Aprendizagem - TA que, nessa proposta interventiva, foi adaptado para atender as necessidades dos

educandos. Todas as ações da TA estão integradas no espaço de um Caderno Interativo, por ser este um suporte que estimula o estudo de modo dinâmico.

Vale salientar que a aquisição das informações dos dados de leitura nos materiais presentes no SRM, obtidos através das análises, foi fundamental para que a produção deste material acontecesse no sentido de tentar suprir as carências observadas dos recursos didáticos de Língua Portuguesa com relação à abordagem do tema competência leitora.

5.3 O porquê das Trilhas de Aprendizagem

Entende-se por Trilha de Aprendizagem um instrumento cognitivo que permite atribuir significados à aprendizagem, na construção do saber. Uma forma de conduzir um objeto de conhecimento ao educando de maneira interativa, contínua, autônoma e reflexiva e, além de ser uma ferramenta de apoio pedagógico e complementar, através de interatividade com os diversos atores do processo de ensino e aprendizagem⁷.

A proposta de elaborar um material baseado nas Trilhas de Aprendizagem está alicerçada na compreensão de que as pessoas são diferentes, e cada uma delas aprende mais de determinada forma. Adiciona também que esta é uma atividade lúdica e constitui uma forma de organização da ação pedagógica que possibilita o desenvolvimento de capacidades de linguagem para as práticas discursivas da leitura, além de estimular e contribuir para o desenvolvimento da competência leitora tendo em vista as necessidades específicas dos/as estudantes com deficiência intelectual.

5.4 - Esquema da proposta

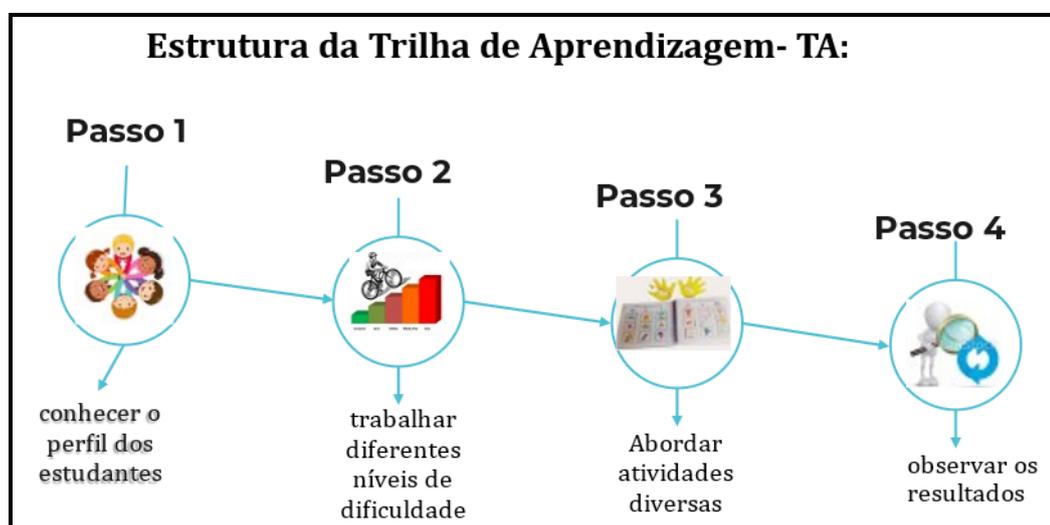
Em relação à proposta da elaboração, objetivou-se, primeiramente, fazer um levantamento e análise das fichas/cadastros para identificar e relacionar as necessidades e dificuldades dos alunos com deficiência intelectual que frequentam a sala de recurso (passo 1), entendendo que o processo de construção de um material didático especializado é fruto do planejamento pedagógico do docente, de seus objetivos e, principalmente, pelas necessidades e características cognoscitivas dos

⁷ MALLMANN; NOBRE, 2015; MADDALENA, 2013

estudantes. Foi constatado que o público-alvo dessa proposta são pessoas que estão no processo de alfabetização. No que concerne ao processo de elaboração do material, foram considerados alguns critérios que estão sustentados na BNCC e nas práticas inclusivas para alunos com DI em relação aos procedimentos da prática de leitura.

Para a concretização dessa proposta de trabalho, fez-se pertinente a organização da sua estrutura que precisa conter alguns requisitos expostos no fluxograma 3 a seguir:

Fluxograma 2 - Requisitos de Produção do Material Didático - TRILHA DE APRENDIZAGEM



Fonte: elaboração da mestranda-pesquisadora, baseado nas diretrizes do caderno Pedagógico de Aprendizagem – SEC-BA - 2022

Cada requisito constante na produção desse material constitui elemento essencial para realização prática construtiva do material pedagógico. As atividades que contemplam os passos 2 e 3 realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral, visual, escrita, corporal e sonora), estão ligadas diretamente e constituem em apresentar e trabalhar diferentes graus de dificuldades a partir de diversas atividades. Já o passo 4 propicia aos/às estudantes avaliarem as suas aprendizagens, expondo dúvidas e fazendo reflexões dos conhecimentos trabalhados. A proposta em questão apresenta-se a partir do esquema:

Quadro 12 - Quadro-síntese das ações pedagógicas da proposta interventiva

ÁREA DO CONHECIMENTO: LINGUAGEM E SUAS TECNOLOGIAS	
Eixo Temático: Leitura	
Tema gerador: Compreensão Textual a partir do gênero Contos de Fada	
Público-alvo: estudantes com deficiência intelectual	
Competência:	
- Ler, escutar textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos e continuar aprendendo.	
Saberes necessários (objetivos de aprendizagem)	Objetos do conhecimento (conteúdos)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estratégia de leitura
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura do conto de fada: O patinho feio
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente; ler globalmente, por memorização. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Decodificação/Fluência de leitura.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos e valores. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura e compreensão de textual
<p>Ações pedagógicas: Leitura dos textos expostos nas trilhas; realização das atividades propostas nas diferentes etapas da trilha; discussão sobre a trilha realizada, tirando as dúvidas que surgirem e ampliando os sentidos percebidos em cada texto trabalhado; leitura das informações sobre o gênero textual, observando-as no texto proposto; autoavaliação.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura de texto verbal e não-verbal visando a compreensão, considerando o gênero contos de fada de modo a aprender sobre os seus elementos e a sua finalidade. ✓ Leitura para compreender e observar as palavras, considerando seus sons e grafias; ✓ Leitura de textos literários, considerando a fruição, o prazer. Leitura de conto de fadas para observar o sentido de algumas palavras no texto, o assunto abordado, a finalidade do gênero apresentado. ✓ Discussão sobre a trilha realizada, tirando as dúvidas que surgirem e ampliando os sentidos percebidos em cada texto trabalhado. 	

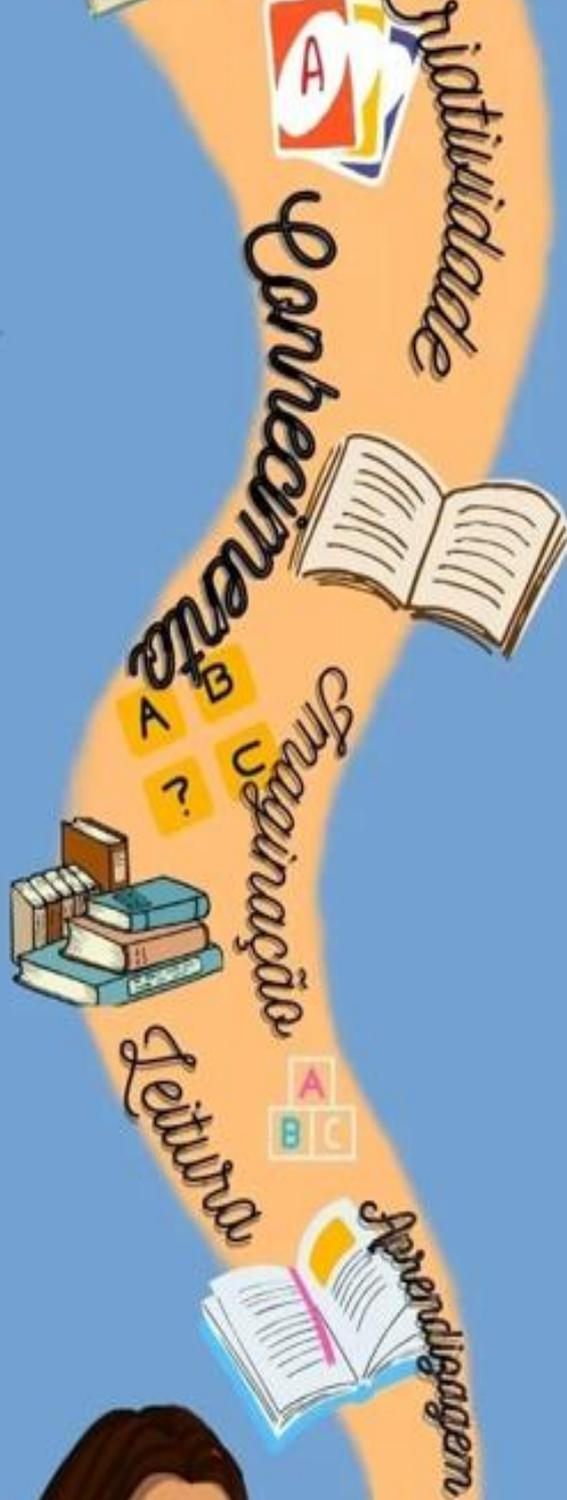
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O desenvolvimento das ações pedagógicas da proposta de intervenção, elaboradas para o mediador das atividades, procura trazer as orientações didáticas e indicar sugestões para que ocorra uma melhor operacionalização e apoiar a prática educativa dessa proposta de intervenção. O detalhamento das ações didáticas do **produto** será exposto na seção a seguir e o **manual** ⁸ para apresentação da proposta pode ser acessado no link abaixo.

⁸ Acesse o documento neste [link](#)

CADERNO INTERATIVO

AÇÕES PEDAGÓGICAS
Trilhas de aprendizagem



CADERNO INTERATIVO

AÇÕES PEDAGÓGICAS Trilhas de aprendizagem

Autores: Noélia Miranda Afra
Wolney Gomes Almeida

Público-alvo: Estudantes com deficiência intelectual

Ilustradores: Sahid Miranda Afra
Catarina Castro Xavier Baptista

Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
Universidade Estadual de Santa Cruz
Campos Soane Nazaré de Andrade
Ilhéus-BA/2023

A gente sabe que tem uma combinação [...] bem difícil de articular entre: eu ensino a qualquer um, mas ao mesmo tempo tenho que cuidar de cada um. Entre aquele um e a cada um tem uma diferença para se trabalhar que significa ensinar a qualquer um, mas também significa que cada um aprenda de uma forma diferente.

Carlos Skliar – (Pedagogia da Diferença)

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	04
Trilha 01	CONHECENDO AS ESTRATÉGIAS PARA TRILHAR NOS CAMINHOS DA LEITURA	07
	1. Ponto de saída	07
	2. Nos caminhos da Trilha	07
	3. Explorando a Trilha	08
	4. Inspira! Respira! Vem aí... o desafio.....	10
	5. Uhu! Aha! A Trilha é nossa! Botando a mão na massa	11
	6. Ponto de Chegada – Avaliação	12
Trilha 02	DECODIFICAÇÃO/FLUÊNCIA DE LEITURA	14
	1. Ponto de saída	14
	2. Nos caminhos da Trilha	14
	3. Explorando a Trilha	16
	4. Inspira! Respira! Vem aí... o desafio	18
	5. Uhu! Aha! A Trilha é nossa! Botando a mão na massa	18
	6. Ponto de Chegada – Avaliação	20
Trilha 03	LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL	22
	1. Ponto de saída	22
	2. Nos caminhos da Trilha	22
	3. Explorando a Trilha	23
	4. Inspira! Respira! Vem aí... o desafio	24
	5. Uhu! Aha! A Trilha é nossa! Botando a mão na massa	25
	6. PONTO DE CHEGADA – AVALIAÇÃO	26
	FINALIZANDO A PROPOSTA	27



APRESENTAÇÃO

A prática da leitura constitui-se em uma tarefa desafiadora nos espaços educacionais, sendo assim, ela precisa ser inserida em nossa convivência a partir do momento que iniciamos a ter entendimento do universo que nos cerca. Nessa perspectiva, a escola precisa atentar-se à formação de leitores competentes, pois a leitura é o meio de acesso para o saber, oportunizando o desenvolvimento pessoal e profissional e, como resultado, o pleno exercício da cidadania.

*Este material pedagógico é fruto de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Letras- ProfLetras- com o intuito de fomentar práticas de ensino/aprendizagem no âmbito da Educação Especial na perspectiva de uma educação inclusiva. As propostas aqui apresentadas são destinadas ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa e intencionam contribuir com o processo de alfabetização e letramento, mediadas por atividades interativas, integradas no instrumento denominado **Trilha de Aprendizagem**.*



As ações didáticas inseridas neste material foram elaboradas para educadores que atuam como docentes da Sala de Recursos Multifuncional, no Atendimento Educacional Especializado-AEE, assim como para professores regentes que possuem estudantes com deficiência intelectual na classe regular e que objetivam efetivar atividades lúdicas e interativas adaptadas segundo a singularidade dos alunos.

Nosso objetivo é contribuir para o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula. Assim, esperamos que os momentos de aprendizagem da leitura propostos neste caderno contribuam para marcar de maneira prazerosa sua prática pedagógica no ambiente educacional, auxiliando o/a estudante DI no processo de letramento.

Almejamos que este instrumento didático seja uma ferramenta profícua no enriquecimento das práticas de leitura desenvolvidas dentro do contexto escolar e que, de maneira semelhante, possa auxiliar como referência e sugestão para outras práticas nessa direção.

Bom uso!



TRILHA 1

Conhecendo as estratégias
para trilhar nos
caminhos da leitura





TRILHA 1

Tema: **Conhecendo as estratégias para trilhar nos caminhos da leitura**

Liberte o potencial da criança e você transformará o mundo.
(Maria Montessori)

1. PONTO DE SAÍDA

Olá, mediador/a! Nesse momento, comunique ao aluno/a que vamos iniciar a viagem e que ele/ela não caminhará sozinho/a, viu? Será uma deliciosa caminhada com algumas paradas para respirar, pensar, anotar, curtir, comentar, compartilhar sobre o tema da nossa viagem. Diga a ele/ela que pode contar com o/a seu/sua professor/a, pessoa muito importante para mediar a sua aprendizagem, os/as colegas e muito mais! É o momento de dizer ao estudante que a Leitura será a nossa companheira de viagem. As paradas servirão para registrar nosso saber no Caderno Interativo

2. NOS CAMINHOS DA TRILHA

Chegou o momento de levantar os conhecimentos prévios dos/as estudantes sobre o tema. Você pode iniciar com uma roda de conversa. Apresente a imagem a seguir para os/as alunos/as. Depois entregue uma cópia para que colem no caderno interativo.

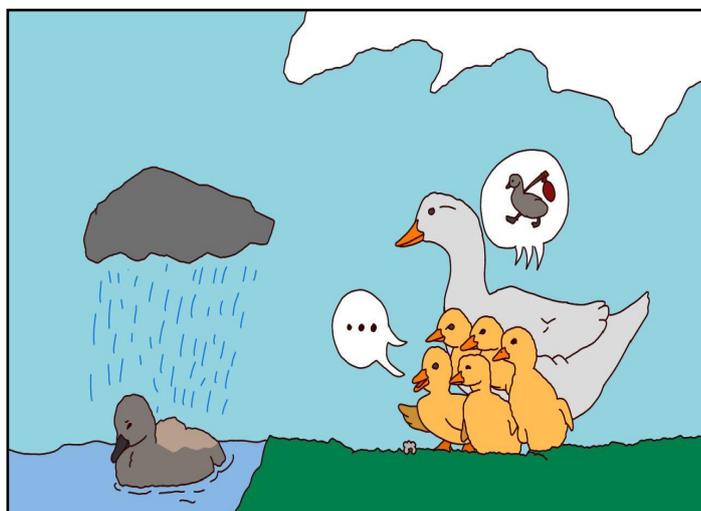


Ilustração: Sahid Miranda Afra



Orientações

- Peça para observar a cena. O que acha que os personagens estão fazendo?
- Que animais fazem parte da cena?
- Eles são todos iguais?
- Pergunte se gosta de ouvir história e se as ações desses animais da cena acontecem na realidade? E por quê?
- Questione se já ouviram alguma história com os animais da cena.

3. EXPLORANDO A TRILHA

Momento de aprofundar o tema a partir da leitura de imagem para estimular a formação do leitor, auxiliando-o no processo de aquisição do conhecimento. Educador/a, a ilustração acima possibilita a reflexão das nossas atitudes diante daquilo que denominamos 'diferente'. Para efetivar essa atividade, sugira ao/à estudante expressar seus sentimentos em relação à imagem realizando a seguinte ação:

CONTEXTO DO ENUNCIADO	
Imagine você andando na floresta e, de repente, depara com uma cena igual a imagem apresentada pelo/a professor/a. Olhe para os emojis ao lado, escolha e recorte aquele que mostra como você se sentiria diante da cena. Agora, cole no quadrado o emoji escolhido. Que tal pintar seu trabalho e compartilhar com seus colegas trilheiros e o/a mediador/a sobre o emoji escolhido?	
COLE AQUI NESTE ESPAÇO ↓	
	
	
	
	



Ações Pedagógicas

Trilhas de aprendizagem



09

Professor/a, converse sobre cada emoji com os/as alunos/as. Procure nomear as emoções que cada um representa.	

Faça as mediações necessárias diante das exposições dos alunos (que poderá ser realizada na roda de conversa). Essa ação colabora para que a criança aprenda a nomear emoções e a se expressar.

Informe ao/à estudante que seguiremos a viagem para aprender mais! Peça para que ele/ela crie um nome para cada animal/personagem da imagem, pois eles farão companhia durante a caminhada. Para começar, deverá inventar e escrever um nome para o patinho que está no lago. Cada aluno/a receberá uma cópia da atividade para compor o caderno.



Ilustração: Sahid Miranda Afra

Conversar a respeito da escolha dos nomes. Explorar a comunicação oral dos trilheiros.



“- Tome uma água, descanse um pouco, porque é hora da história!!!”. Professor/a, procure instigar os/as estudantes a relacionar a ilustração com a história a ser contada. A intenção e sugestão da proposta é não apresentar o título original do conto de fadas “**O patinho feio**”. (no manual de apresentação do mediador, há uma justificativa para tal objetivo). Sugira o título **O patinho diferente**.

A história pode ser apresentada em diversos formatos: áudio, vídeo, ilustrada, contada.

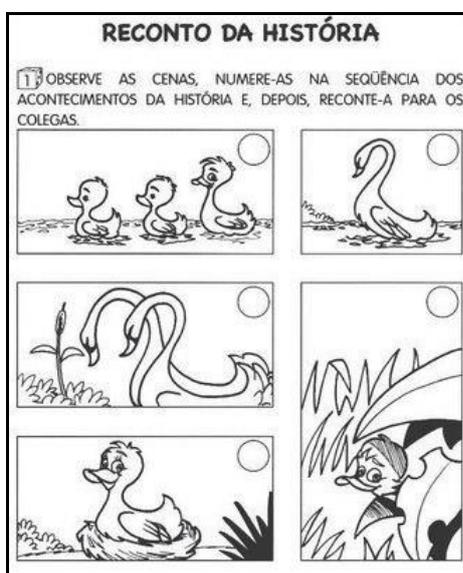
Antes de iniciar a contação da história, amparando-se nas estratégias de leitura de Isabel Solé (1998) para “antes da leitura”, é interessante o/a mediador/a: possibilitar discussões prévias sobre o tema (título, ilustrações, gênero), estimular a formulação de hipóteses e previsões, instigar a curiosidade dos estudantes para construir perguntas sobre a história. Outra sugestão é interromper a narração e questionar aos ouvintes o que eles acham que vai acontecer.

Acesse o livro:

https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-para-mim/livros/versao_digital/o_patinho_feio_versao_digital.pdf

4. INSPIRA! RESPIRA! VEM AÍ... O DESAFIO

Nesta etapa do caminho, o/a estudante será conduzido/a ao desafio da leitura que ouviu. A tarefa é: **Recontar a História** a partir do texto não verbal, depois de colocar as imagens em uma sequência. Essa atividade tem o objetivo de ativar a memória, a criatividade e a habilidade de conectar ideias

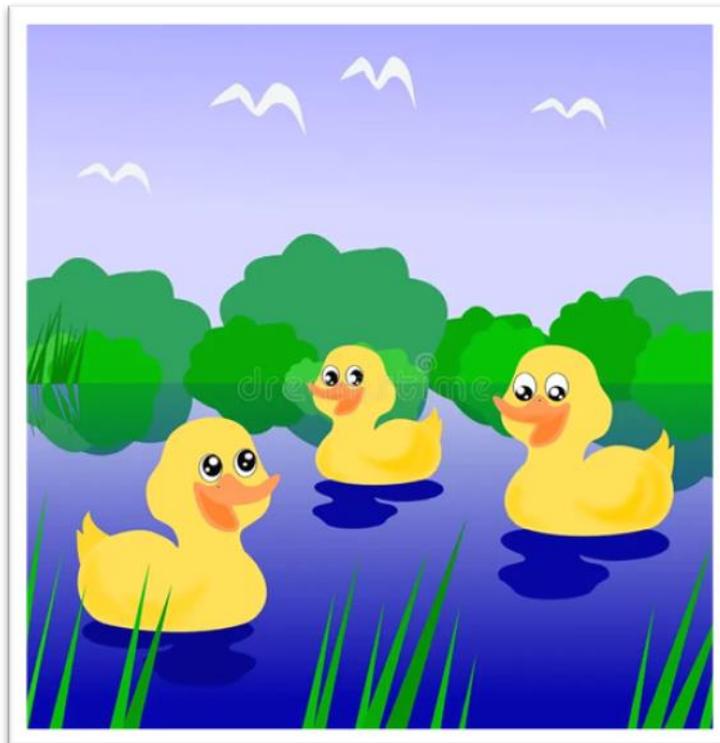




5. UHU! AHA! A TRILHA É NOSSA! BOTANDO A MÃO NA MASSA

Antes de seguir a trilha, verifique se o/a aluno/a conseguiu realizar o desafio. Se ele/ela teve dificuldade em algum comando – sequenciar ou se expressar – peça para ter calma, pois ele/ela vai conseguir. Aqui nesta trilha, o lema é **“Um por todos, todos por um. Ninguém solta a mão de ninguém!”**. Só vamos seguir caminho quando todos estiverem alcançados o objetivo.

E, por falar em seguir caminho, comunicar aos trilheiros que o fim da jornada está próximo; mas que, antes de chegar ao final, terão de responder cada pergunta que está escondida no lago. Aqui é sugerido que o/a mediador/a construa um painel no formato de um lago, desenhe e recorte alguns patinhos em papel cartão ou cartolina. Elabore questões referentes a história contada e cole-as detrás de cada patinho que estará distribuído no lago, a exemplo da seguinte figura:



Fonte: <https://pt.dreamstime.com/imagens-de-stock-royalty-free-tr%C3%AAs-patinhos-image22041319>



Neste momento, sugerimos a leitura, discussão e reflexão oral das questões para que sejam realizadas algumas estratégias denominadas, segundo Solé (1998), de pós-leitura: identificação da ideia principal e formulação de respostas a perguntas.

Sugestão de algumas perguntas para colocar detrás dos patinhos:

1. Como era o último patinho que saiu do ovo?
2. O que as pessoas falaram do patinho?
3. Como o patinho era tratado pelas outras aves?
4. Como o patinho se sentia?
5. O que o patinho decidiu fazer?
6. Será que todos os patos têm que ser iguais?
7. Vocês acham que todas as pessoas são iguais?

Mediador, incentive também o/a aluno/a a elaborar perguntas sobre a história que ouviu.

6. PONTO DE CHEGADA – AVALIAÇÃO

Educador, este é um momento muito importante na caminhada, pois entendemos que a aprendizagem é um movimento que ocorre dentro de cada um com a ajuda também dos estímulos de fora. A trilha é uma oportunidade para a criança aprender. Incentive-a a ler uma, duas, três ou quantas vezes precisar. Ajude-a nas suas dificuldades, incentive-a a não desistir de aprender.

Enfim, chegou o momento de refletir sobre a experiência com as atividades realizadas na trilha. Essa reflexão é relevante para que o/a estudante compreenda o que precisa reforçar, modificar. Uma dica é sugerir uma autoavaliação a partir de outra roda de conversa (como no início da trilha), aproveitando algumas questões da ação didática (item 5). A socialização das respostas das crianças será o momento que o/a mediador/a anotará a respeito do que a criança está aprendendo, suas dúvidas, suas expectativas. Outra sugestão é solicitar que ela escreva (da forma como sabe) ou desenhe o que aprendeu, o que não gostou, o que não entendeu durante a caminhada.

TRILHA 2

Decodificação/Fluência de leitura





TRILHA 2

Tema: **Decodificação/Fluência de leitura**

Ninguém é igual a ninguém. Todo ser humano é um estranho ímpar.

(Carlos Drummond de Andrade)

1. PONTO DE SAÍDA

Olá, mediador/a! Pronto para colocar o “pé na estrada” com as crianças? Converse com elas sobre uma nova trilha do conhecimento que irão fazer e que está repleta de coisas boas. Pergunte a elas qual foi a sensação de ser protagonista nessa jornada? E a LEITURA delas, como está? Direcione a conversa, exemplo: você já olhou a sua volta, em casa, na rua ... Por onde você trilha, a LEITURA está presente, certo? As palavras e as imagens que estão ao nosso redor sempre têm o que nos dizer, isto é, deixam pistas para que possamos compreender, por isso que a LEITURA é ensinada na escola. Lemos na escola porque necessitamos para viver na sociedade!

2. NOS CAMINHOS DA TRILHA

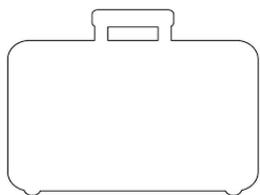
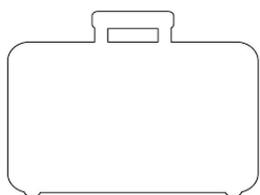
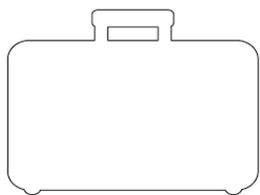
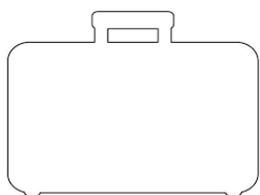
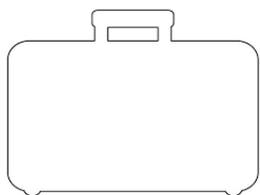
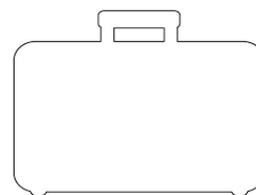
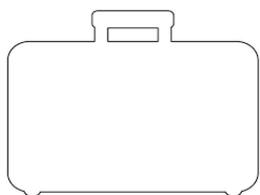
Nesta jornada, as crianças serão levadas a Identificar fonemas e sua representação por letras, relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes das palavras) com sua representação escrita, comparar palavras identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais e ler e compreender em colaboração com colegas e com ajuda do professor ou já com certa autonomia.

Professor/a, nessa trilha o/a aluno/a utilizará o seu material (caderno) de uma forma interativa, bastando, para isso, seguir as pistas que forem dadas ao longo do caminho. Para iniciar o caminho na trilha, entregue para cada criança as páginas do caderno interativo. Peça que pinte as peças e recorte. A intenção da atividade é reforçar a percepção de rimas (na parte de consciência fonológica) e desenvolver estratégias de leitura. A criança será instigada a construir a seguinte atividade:



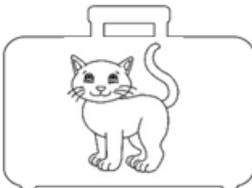
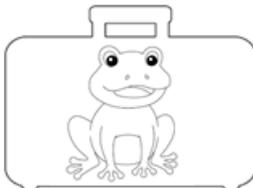
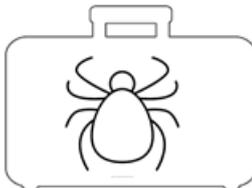
PATO, MATO...

O PATINHO, AO SAIR PELA FLORESTA, DESCOBRIU QUE SEU NOME RIMA COM **MATO**. LEIA AS DEMAIS PALAVRAS QUE RIMAM COM PATO E COLOQUE DENTRO DA MALA CORRETA!





O/a estudante deverá colar o quadro principal no caderno e depois as malas, passando cola apenas nas laterais e na parte inferior. Depois, deverá colocar cada imagem no seu nome correspondente. Para enfatizar a atividade, peça que o aluno leia ou nomeie as figuras em sequência para que perceba melhor as rimas.

RATO	GATO	SAPO	MATO
PRATO	CARRAPATO		
			
			

Atenção, há uma mala sem imagem e um quadro sem nome. Este será o desafio da trilha 2. Desperte a curiosidade das crianças sobre o que será que vai acontecer e o porquê dessa situação.

3. EXPLORANDO A TRILHA

Professor/a, avise às crianças que elas vão conhecer agora um pato meio “maluquinho”. Ele vai entrar em cena e fazer muitas trapalhadas. Vamos fazer uma contagem regressiva para o pato aparecer:

3...2...1... e



O Pato

Lá vem o pato
Pato aqui, pato acolá
Lá vem o pato
Para ver o que é que há.

O pato pateta
Pintou o caneco
Surrou a galinha
Bateu no marreco.

Pulou do poleiro
No pé do cavalo
Levou um coice
Criou um galo.

Comeu um pedaço
De jenipapo
Ficou engasgado
Com dor no papo.

Caiu no poço
Quebrou a tigela
Tantas fez o moço
Que foi pra panela

Vinícius de Moraes

Sugestão: ouvir a música em: <https://www.youtube.com/watch?v=z8-ywoxxj4y>

Entregue para o/a aluno/a a cópia da letra da música. Leia e cante com ele/ela novamente a letra da canção. Após essa ação, realize a dinâmica “**Faça o que o mestre mandar**”. Essa dinâmica consiste em organizar um roteiro de ações com alguns comandos para que as crianças cumpram. No contexto, essa trilha tem a finalidade de avaliar a compreensão leitora e identificar as palavras que rimam.

ROTEIRO COM OS COMANDOS
- Pinte as respostas no texto para seguintes perguntas
1º) O que o pato fez com o caneco? (cor vermelha)
2º) Quem deu um coice no pato? (cor azul)
3º) O que aconteceu quando ele comeu jenipapo? (cor verde)
- Circule a palavra TIGELA . Procure no texto uma palavra que rima com esta palavra. Ao encontrar, circule-a também.



Recado para o/a estudante:

*Recado para o/a estudante:
A leitura vai abrindo portas para aprendermos, não é? Vá lendo devagar, do jeito que sabe. O importante é não desistir e, quando perceber, já estará lendo com mais fluidez, mais rápido. Leia e pense sobre o que leu e se não compreendeu, volte e releia. Não esqueça de pedir ajuda a seu/sua professor/a, se precisar!*



4. INSPIRA! RESPIRA! VEM AÍ... O DESAFIO

Professor/a, o desafio é o seguinte: o/a estudante será desafiado/a a dizer uma palavra que rime com a palavra **pato**. Ele/ela será orientado/a a escrever a palavra no quadro vazio, ilustrar a palavra e, se preferir, colorir o desenho.

5. UHU! AHA! A TRILHA É NOSSA! BOTANDO A MÃO NA MASSA

Pensa que o desafio acabou por aqui?!?! Esqueceram as trapalhadas do pato? Pois é, convide o/a estudante a organizar as “bagunças”, colocando as coisas nos seus devidos lugares. Para isso, terá que organizar a seguinte tarefa (atividade do caderno interativo):

Contexto do enunciado

OLHE A CONFUSÃO QUE O PATO MALUQUINHO APRONTOU!!! SUA MISSÃO É RECORTAR, ORGANIZAR AS SÍLABAS DA PÁGINA 02 E MONTAR AS PALAVRAS:



Ações Pedagógicas

Trilhas de aprendizagem



PARA RECORTAR



pag. 2

						
CO	RE	MAR	PA	PO	NI	JE
						
TO	PA	NE	CO	CA	ÇO	PO
						
GE	TI	LA	GA	NHA	LI	
						
VA	CA	LO	NE	PA	LA	



6. PONTO DE CHEGADA – AVALIAÇÃO

Parabenizar a criança pela caminhada, viu? Incentive-a a seguir inspirando e expirando com muito zelo pelas trilhas do conhecimento! Oriente-a mais uma vez sobre a autoavaliação. Reforce que é um momento dela para refletir sobre o que está aprendendo ou não. Direcione que escreva no caderno a respeito do que está aprendendo, suas dúvidas, suas expectativas.

TRILHA 3

Leitura e Compreensão Textual





TRILHA 3

Tema: **Leitura e Compreensão Textual**

Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.

(Maria Teresa Mantoan)

1. PONTO DE SAÍDA

Olá, mediador/a! Este é um momento de retomada das tarefas realizadas no percurso das trilhas 1 e 2 para reforçar as habilidades de práticas das estratégias de leitura e propiciar a retomada das relações entre grafemas e fonemas, antes da consolidação e abordagem de relações mais complexas que serão apresentadas nesta Trilha 3.

2. NOS CAMINHOS DA TRILHA

Antes de iniciar as atividades, converse com o/a aluno/a sobre os caminhos trilhados. Parabenize-o/a pelo esforço, dedicação e aprendizados. Dialogue com ele/a sobre o que já sabe e o que será preciso rever. Retome a história do **Patinho diferente** (essa retomada pode ser através de conversas; algumas dinâmicas envolvendo perguntas e respostas, apresentação de imagens dos personagens ou pedir para a criança recontar). Isto feito, comunique que chegou o momento de 'trilhar'. Dessa vez, será uma volta na área externa da escola/sala com o objetivo de ajudar o **Patinho diferente**, que agora é um cisne, a caçar o tesouro (palavras e imagens). Nesse momento, apresente o painel com as plaquinhas e o texto faltando palavras.

Mediador/a, para realização dessa tarefa, será necessário preparar algumas atividades com antecedência:

1. Uso de Cartaz ou painel com as plaquinhas e o texto incompleto;
2. Elaboração de fichas com palavras;
3. Elaboração de fichas com imagens.



Depois de elaborar os instrumentos, esconda os itens 2 e 3 espalhados na área externa da escola/sala.

3. EXPLORANDO A TRILHA

Apresentar o painel para o/a estudante e mediar: veja este painel. O que temos nele? Você imagina o que é para fazer? com que devemos completar?



Ilustração: Sahid Miranda Afra

Leia o comando da tarefa. Uma de cada vez:

CONTEXTO DO ENUNCIADO				
<p>O cisne precisa voltar para casa, mas descobriu que seu amigo, o pato “maluquinho”, bagunçou todo o trajeto. Agora ele tem que seguir as pistas para encontrar o caminho. Ele precisa da sua ajuda. Vamos colaborar? A primeira pista é:</p> <p>1º) Procurar as imagens⁹ que correspondem aos nomes que estão nas plaquinhas</p>				

⁹ Imagens retiradas do site:

<https://i.pinimg.com/originals/b9/c8/21/b9c8210ad4496e6681394c7ad3313cff.jpg>



Os/as alunos deverão ser incentivados a ler o que está escrito nas plaquinhas. Em seguida, procurar na área externa as imagens que correspondem aos nomes. Ao encontrar, as imagens devem ser coladas (só na parte superior) das placas, de forma que eles/as possam levantar a figura e ler a palavra que está escrita por traz. A quantidade de cada imagem deverá ser o número de estudantes que tem na sala para que todos possam encontrar o “tesouro” e, assim, ajudar o patinho voltar para sua família.

4. INSPIRA! RESPIRA! VEM AÍ... O DESAFIO

Professor/a, só avance para esta etapa quando todos/as os/as alunos/as estiverem cumprido a etapa anterior. Faça uma leitura compartilhada da letra da canção.

2º) A segunda pista é procurar palavras para completar o poema. As palavras que estão escondidas rimam com “mal” e “amiguinho”.

A MINHA VIDA, AMIGUINHO
IA COMEÇANDO **MAL**
PENSARAM QUE EU FOSSE UM PATO
MAS EU SOU UM CISNE
DIZIAM QUE EU ERA FEIO
MAS O QUE FAZER, **AMIGUINHO**
UM CISNE NUNCA É BONITO
QUANDO É

(Patinho feio – Coleção Disquinho. – Texto adaptado)
<https://atividadesparaprofessores.com.br/atividades-educativas-do-patinho-feio/>

Semelhante a outra tarefa, o/a estudante deverá buscar o “tesouro” na área externa. Ao encontrar as palavras que rimam, ele terá que completar o texto colando os vocábulos no painel. Assim como as imagens, o número de palavras precisa corresponder à quantidade de estudantes.



5. UHU! AHA! A TRILHA É NOSSA! BOTANDO A MÃO NA MASSA

Parabenize o/a estudante pelas tarefas realizadas. Comunique que estamos chegando quase ao fim da aventura, mas, que antes disto, precisamos resolver uma questão. Enquanto ele/a descansa, coloque-o para ouvir a canção do **Patinho diferente**.



Acesse o link: <https://www.youtube.com/watch?v=cGgJqt8A7tw>

Entregue uma cópia do texto para leitura e compreensão. O texto é o trecho que está no painel. Peça para que faça a leitura silenciosamente, pintando as palavras que já conhece. Informe que ele/ela pode pedir ajuda para a leitura de palavras que desconhece. Em seguida, solicite que acompanhe a leitura realizada por você, professor/a. Conduza a aula de forma que ele/ela converse/fale sobre o que observou ao fazer a leitura silenciosa.

TEXTO:

A MINHA VIDA, AMIGUINHO
IA COMEÇANDO MAL
PENSARAM QUE EU FOSSE UM PATO
MAS EU SOU UM CISNE REAL

DIZIAM QUE EU ERA FEIO
MAS O QUE FAZER, AMIGUINHO
UM CISNE NUNCA É BONITO
QUANDO É PEQUENININHO.



COMPREENSÃO TEXTUAL: orientação didática para trabalhar com o/a estudante:

CONTEXTO DO ENUNCIADO		
1º) o texto que você leu é um poema. o poema foi escrito em versos. cada linha do poema é um verso.		
a) conte as linhas do poema e complete: neste poema há _____ versos		
2º) Escreva, como souber, qual o nome da história que conta a vida do personagem do poema. Se precisar, peça ajuda à professora.		
3º) Quem era o personagem principal da história: marque um X na figura.		
		
4º) Converse com os colegas e expresse o que você pensa: por que o título da história é “O patinho diferente”?		
5º) O que o personagem descobriu quando ele cresceu?		

6. PONTO DE CHEGADA - AVALIAÇÃO

Ufa! Chegamos! Comemore este momento com o/a estudante. Diga o quanto pode ser divertido através da **Leitura**. E para dimensionar os avanços ou as dificuldades do/a estudantes em relação aos processos de aprendizagem, convide-o a sentar na roda de conversa para refletir e dialogar com eles sobre os momentos vividos na trilha, ou seja, fazer uma avaliação do seu aprendizado.

FINALIZANDO A PROPOSTA

Foi apresentada, nas seção anterior, a proposta de intervenção direcionada para estudantes com deficiência intelectual. É importante salientar que esse produto aqui sugerido intenciona especialmente contribuir para a ampliação da competência leitora desses discentes.

Ao criar material didático inclusivo para estudantes com deficiência intelectual, o objetivo principal é garantir que eles tenham a oportunidade de participar ativamente da aprendizagem, compreender o conteúdo e alcançar seu potencial máximo. Lembrando que a chave para o sucesso da educação inclusiva é a personalização. Cada aluno/a com deficiência intelectual é único/a, e as estratégias devem ser adaptadas às suas necessidades individuais. Além disso, o apoio e o envolvimento da comunidade escolar são cruciais para garantir que todos os/as estudantes tenham a oportunidade de aprender e crescer.

O material didático precisa ser flexível e adaptável para atender às necessidades em evolução dos/as estudantes com deficiência intelectual. É importante considerar suas necessidades específicas e adaptar os recursos de acordo com suas capacidades e interesses individuais. Além disso, é interessante promover um ambiente de sala de aula inclusivo, onde todos e todas se sintam valorizados e respeitados em seu processo de aprendizagem.



7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS...

A pesquisa científica, quando compreendida como uma ação de empatia, nasce do desejo de colaborar, de alguma forma, para melhoria da sociedade. Nesse ensejo, o intuito desta pesquisa foi contribuir para a ampliação das discussões sobre a significativa inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual, principalmente no município de Barra do Rocha-Bahia, a partir da análise do processo de ensino e aprendizagem desses estudantes, referente ao desenvolvimento da sua competência leitora, mediada pelos materiais didáticos de Língua Portuguesa, utilizados na sala de recurso multifuncional do Atendimento Educacional Especializado. Para tanto, fez-se necessário averiguar se tais instrumentos são adequados para atender essas pessoas no tocante ao seu desenvolvimento cognitivo e se sua proposta de uso constitui como instrumento facilitador do desenvolvimento da habilidade de leitura.

A perspectiva teórica deste estudo está embasada na concepção de um paradigma educacional inclusivo preconizado pelos princípios da igualdade e da equidade, o qual busca garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades de aprendizagem, independentemente de suas características individuais. Isso implica em oferecer os mesmos recursos e oportunidades a todos os estudantes, independentemente de suas limitações ou condições, para que tenham acesso a uma educação de qualidade. Já o princípio da equidade vai além da igualdade. Reconhece que algumas pessoas podem precisar de recursos extras para superar desvantagens históricas ou sociais, oportunizando-lhes suportes adicionais para as que mais necessitam, a fim de garantir que todos/as tenham a mesma oportunidade de aprender e desenvolver seu potencial. Esses princípios, elencados e destacados neste estudo, são definidos como fundamentais para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade, que valoriza a diversidade, o respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades para todos os alunos.

A referida pesquisa destacou que o AEE, para concretizar uma das suas práticas inclusivas, propõe a organização e elaboração de materiais didáticos a fim de atender as singularidades das pessoas com deficiência, buscando adaptar os conteúdos e metodologias às necessidades individuais de cada

estudante, para garantir, assim, seu pleno acesso ao currículo. Ressaltou, também, que, para possibilitar a escolarização de alunos com deficiência intelectual e enfrentar o desafio da prática do desenvolvimento das habilidades leitoras, o material didático desempenha um papel fundamental no auxílio desse processo e, dessa maneira, precisa ser atrativo, acessível e adequado às necessidades específicas desses/as alunos/as, de forma a promover o seu letramento.

Os resultados obtidos, por meio das análises dos materiais didáticos pedagógicos utilizados na SRM na rede de ensino do município de Barra do Rocha, verificaram que um terço (1/3) dos recursos pedagógicos de língua portuguesa oferece uma variedade de gêneros textuais; 77% apresentam em sua composição a multimodalidade; o letramento visual é explorado como um elemento estético e expressivo, possibilitando o uso de elementos visuais para criação de textos multimodais pelos alunos e pode ser propiciado aos estudantes DI no serviço de Atendimento Educacional Especializado por meio de práticas mediadas por tais recursos didático-pedagógico. No que se refere à avaliação, entendida neste estudo como uma parte essencial dos materiais didáticos de língua portuguesa, apenas um recurso pedagógico apresentou em sua estrutura o instrumento avaliativo como parte do processo de aprendizagem.

Constatou-se, dessa forma que, apesar de não possuir uma quantidade relevante de recursos pedagógicos de língua portuguesa voltados para o ensino da leitura, os materiais presentes no serviço do atendimento educacional especializado, oferecido na SRM de Barra do Rocha-Bahia, apontam e recomendam uma prática de leitura que tem por intenção trabalhar a etapa mais primária na aprendizagem da leitura, assim como apresenta também uma proposta de ação voltada para uma concepção leitora que vai além da simples decodificação de sinais gráficos e de palavras, ao sugerir atividade para a ampliação da aprendizagem, propiciando o desenvolvimento das habilidades de leitura dos/as estudantes com deficiência intelectual, além de promover a compreensão e possibilitar o desenvolvimento de competência leitora.

Por extensão, ao propor, nesta pesquisa, a elaboração de um material didático de cunho interventivo, almejou-se que a aplicabilidade deste

instrumento, por partes dos professores da sala de recurso multifuncional e dos profissionais que atuam em classes regulares, seja propiciadora de ações pedagógicas exitosas e, conseqüentemente, contribua, também, de forma significativa para o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Aspira-se que a utilização deste material didático-pedagógico denominado, Trilha de Aprendizagem, auxilie na garantia de que todos/as os/as estudantes com tal deficiência participem plenamente do processo de aprendizagem. Vale destacar que, por ser um material para ser utilizado também no espaço do AEE, tem como atributo complementar a formação do estudante com vista à autonomia e à independência na escola e fora dela.

Assim, uma vez compreendido que a inclusão escolar é o processo de garantir que todos/as os/as alunos/as, incluindo aqueles com deficiência intelectual, tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente regular de ensino, a intenção da proposta de intervenção é contribuir com a promoção do letramento tão essencial para o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência intelectual. Ao promover e oportunizar tal prática, contribui-se para que eles se tornem cidadãos ativos e participativos na sociedade, pois, acredita-se que educação é um meio pelo qual eles adquirem conhecimentos e habilidades que os capacitam para tomar decisões e exercer sua cidadania de maneira plena.

Embora se perceba avanços no tocante a inserção de alunos com deficiência em sala de ensino regular, ainda se tem muitas barreiras a vencer em termos de inclusão escolar efetiva. Logo, espera-se que esta pesquisa, assim como outros trabalhos que têm voltado sua proposta para o tema da inclusão, seja um instrumento motivador de reflexões e práticas, constituindo um passo para que a política de inclusão escolar não fique limitada simplesmente no contexto de documentos, mas que saia do papel e se transforme em uma ação dentro dos espaços educacionais. Espera-se, ainda, cooperar no entendimento de que a pessoa com deficiência, principalmente a intelectual, é capaz de aprender, desde que a escola e os professores considerem suas dificuldades, independentemente de suas diferenças e necessidades.

Além disso, do ponto de vista científico, almeja-se que outros estudos avancem nesta linha de pesquisa, de modo a contribuir para a efetiva inclusão

escolar do aluno com deficiência intelectual, visto ser esta a se configurar como a primeira pesquisa no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UESC a abordar tal temática.

REFERENCIAS

ALMEIDA, D. B. L. de. **Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual**. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.). *Linguística Aplicada – um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, p. 173-202, 2009.

ALMEIDA, M.A. **Apresentação e análise das definições de deficiência**. In *Revista de Educação*. PUC, Campinas, n 6,2004, p. 33-48

ALMEIDA, M. A. **Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR - Associação Americana de Retardo Mental de 1908 - 2002**. *Revista de Educação PUC-Campinas, [S. l.]*, n. 16, 2012. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/284>. Acesso em: 28 jan. 2023.

ALMEIDA, W. G.. **O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira**. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ALVES, D.O. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

AMARILHA, Marly. **Imagens sim, palavras não**. In: _____. *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997. p. 39-44.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo, Atlas, 2009

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiente mental**. Brasília: MEC/Seesp, 2006.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. MEC. **Declaração de Salamanca**. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> - acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão (LBI)**. Brasília, Diário Oficial [da República Federativa do Brasil, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EF – acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2021: divulgação dos resultados**. Diretoria de Estatísticas Educacionais, Brasília, 31 de jan. 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_colativa.pdf> Acesso em: 22 jun. 2023

BEYER, H.O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010

BEZERRA, M. F.; MARTINS, P. C. R. A concepção de deficiência intelectual ao longo da história. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 73–83, 2010. DOI: 10.26514/inter.v1i3.617. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/617>. Acesso em: 10 abr. 2022.

CAMPOS. Érica Costa Vliese Zichtl. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual**– 2016.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. Ensino colaborativo. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Org.). **Recursos e estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão**. Bauru: UNESP/FC, 2012. p.11-43.

CAPELLINI, V.L.M.F; MENDES, E.G. **História da Educação Especial: em busca de um espaço na História da Educação Brasileira**. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2006, Campinas. VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas: FAEPEX - UNICAMP, 2006. v. 1.

CARDOSO, J. B.; MACIEL, R. F. LETRAMENTO VISUAL: GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 224–239, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/2584>. Acesso em: 14 maio. 2023.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CASTRO, Heloísa Vitória de. **Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência na Escola: Um Olhar Histórico – Social**. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/1.4.27_.pdf. - Acesso em 27 jan. 2022.

CORACINI, M.J. (2001) **Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna**. In CORACINI; PEREIRA (Orgs.) *Discurso e Sociedade: Práticas em Análise do Discurso*. Pelotas: EDUCAT, p.137 154.

DIONÍSIO, Ângela P. **Gêneros textuais e multimodalidade**. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.
DIONÍSIO, Ângela P. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipas Comunicação, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FONTES, R. S. et al. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. IN: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2007. p.79-96.

GIL, Marta. **Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Ashoka Brasil, 2005.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas** [Internet]. 2012;18(35):193-208. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193523804012> - Acesso em: 10 jan. 2023.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação. **Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil, vol. 32, núm. 2, p. 343-355, 2007.

GUIDI, J. A. **A mediação pedagógica por meio de sequências didáticas: desenvolvimento de leitura e oralidade em alunos com deficiência intelectual**. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2022.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)**, p. 101-116, 10, Julio, 2013, 101-116. Disponível em: <<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/994>> - acesso em: 15 abr. 2022.

HORT, A. P. F.; HORT, I. C. **Educação especial e inclusão escolar**. Centro Universitário Leonardo Da Vinci – Indaial: ASSEVI, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA- INEP. Censo Escolar. Inep divulga dados da 1ª etapa do Censo Escolar 2020.

< <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-divulgados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2020>> Acesso em 15 abr. 2022.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LEFFA, V. J. **Aspectos da Leitura: Uma Perspectiva Psicolinguística**. Porto Alegre: sagra – d.c. Luzzatto, 1996

LIMA, Ana Maria Pereira; GOMES, João Bosco Figueiredo; SOUZA, José Marcos Rosendo (Organizadores) **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

LIMA, Graça. Lendo Imagens. In: Instituto C&A; Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Petrópolis, 2008, p. 36-43.

LIRA, B. C. **O professor e a @ inclusão escolar**. São Paulo: Paulinas, 2007

LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.37.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. (ORG). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARA DA SILVA, C. Alfabetização e deficiência intelectual: uma estratégia diferenciada. **Revista Chão da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 13, p. 94–103, 2015. DOI: 10.55823/rce.v13i13.107. Disponível em: <https://chaodaescola.com.br/rce/article/view/107>. Acesso em: 17 out. 2022.

MARTINS, L. B. et al. **Dez Anos de Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais em Escolas Municipais, na cidade de Ribeirão Preto**: Discutindo o Acesso, a Permanência e a Formação do Educador. Comunicação Científica: A Formação Docente na Perspectiva da Inclusão. IX Congresso estadual paulista sobre formação de educadores – UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pró-Reitoria de Graduação. 2007, p.109-120.

MASCARO, C. A. A. DE C. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 205, p. 12-22, 20 jun. 2018.

MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. (Org). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial** - Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental. Uberlândia: Unimep, 2003.

NUNES, T. A. .; BAPTISTA, L. M. T. R. . Uma imagem vale mais que mil palavras: as abordagens de leitura e suas implicações para o letramento visual. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 138–160, 2016. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/1497>. Acesso em: 12 maio. 2023.

OLIVEIRA, A. A. S. **Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões**. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

OLIVEIRA, J. P.; MATOS, M. A. S. Planejamentos pedagógicos voltados para crianças com deficiência intelectual: experiências colaborativas a partir da ação do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil, vol. 34, p. 1-26 Enero-Diciembre 2021.

OLIVEIRA, E. S.; MARTINS, L. A. **Currículo e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**. *Revista Linhas Críticas*, v. 17, n. 33, p. 309-325, maio/ago. 2011

PLETSCH, M.D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009, Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, M. D. et al. **Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI)**: estratégia para favorecer os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Trabalho apresentado no Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos (SP): UFSCAR, 2010.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Revista: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Vol 22, n 81, p. 1-23, 2014.

POLÍTICAS PÚBLICAS LEVAM ACESSIBILIDADE E AUTONOMIA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2021/09/politicas-publicas-levam-acessibilidade-e-autonomia-para-pessoas-com-deficiencia>> - Acesso em: 15 abr. 2022.

ROBSON, A. S. **Avaliação: instrumento de desenvolvimento pedagógico**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 100-109, v. 9.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 11 mar. 2023.

SANTIAGO, S F. C. . **A importância do trabalho do professor regente e do professor de atendimento educacional especializado na inclusão de alunos com deficiência: um caminho facilitador ao aprendizado e inclusão social**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 7, n. 10, p. 197–210, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i10.2385. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/2385>. Acesso em: 16 nov. 2022.

SANTOS, J. P. C.S.; VELANGA, C.T.; BARBA, C. H. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Vol. 14, n 35, p. 313-340, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3237/1664>. – Acesso em: 20 jun. 2022.

SANTOS, Mauricio Caetano dos. A importância da produção de material didático na prática docente. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS. 10 a 16 ago. 2014, Vitória/ES. **Anais**. Disponível em: <http://www.cbq2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404098564_ARQUIVO_A_IMPORTANCIA_DA_PRODUCAO_DE_MATERIAL_DIDATICO_NA_PRATICA_DOCENTE.PDF> - Acesso em: 15 abr. 2022.

SILVA, C. M. **Desafios do Aprender: Perspectiva da proposta de Alfabetização**. 2013. Disponível em: <<http://abcclaudiamara.blogspot.com.br/2013/09/desafiosdo-aprender-umaproposta-de.html>>. Acesso em: 30 abr. 2023

SILVA, S. P.. O. **Texto Visual na Educação Infantil: contribuições para construção do conhecimento da criança**. *ArReDia*, v. n.º 03, p. 77-101, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEZZARI, M. L. **Educação especial e ação docente: da medicina à educação**. Porto Alegre. 2009, 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - UFRGS-Faculdade de Educação, 2009.

UZÊDA, S. Q. **Educação inclusiva**. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

VIANA, Marcia Marin; PLETSCHE, Marcia Denise; MASCARO, Cristina Angélica. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre o Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado**. Rio de Janeiro, 2011.

ZAGO, Nadir et al. (Org.). **Itinerários de Pesquisa – perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZARDO, K.; TEIXEIRA PORTO, L. A RELAÇÃO DO USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS MULTIMODAIS COM A APRENDIZAGEM. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 124 - 134, 2022. DOI: 10.36732/riep.vi.149. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/149>. Acesso em: 29 abr. 2023.