



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

ANA PAULA BORGES LAURINDO

**PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO E ESTRATÉGIAS DE LEITURA
PARA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELCTUAL DO 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

CAMPINA GRANDE-PB

ABRIL 2023

ANA PAULA BORGES LAURINDO

**PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO E ESTRATÉGIAS DE LEITURA
PARA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DO 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, com fins de obter o título de mestre em Formação de Professores.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente

Orientador (a): Prof.^a Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

CAMPINA GRANDE-PB

ABRIL 2023

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

L384p Laurindo, Ana Paula Borges.
Plano educacional individualizado e estratégias de leitura para estudante com deficiência intelectual do 5º ano do ensino fundamental [manuscrito] / Ana Paula Borges Laurindo. - 2023.
163 p. : il. colorido.

Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.
*Orientação : Profa. Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, Departamento de Educação - CEDUC. *
1. Educação inclusiva. 2. Deficiência intelectual. 3. Mediação docente. 4. Plano Educacional Individualizado. 5. Estratégia de leitura. I. Título

21. ed. CDD 370.115

ANA PAULA BORGES LAURINDO

**PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO E ESTRATÉGIAS DE LEITURA
PARA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DO 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

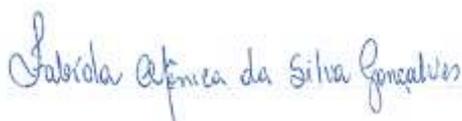
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Formação de Professores da Universidade Estadual, Campus I, com fins de obter o título de Mestre em Formação de Professores.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente

Aprovada em: 15/05/2023

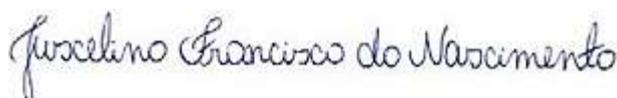
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^a Dra. Mirtes Ribeiro de Lira
Universidade Estadual de Pernambuco (UPE)



Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A todas as vítimas da Pandemia do Covid-19, para que não se tornem apenas estatísticas.

.

AGRADECIMENTOS

Nesses anos de mestrado, preenchidos com muito estudo e equilíbrio entre vida profissional e pessoal, foi preciso resiliência para enfrentar os medos proporcionados pela pandemia do Covid-19 e pelas adversidades vividas no período. Mas, por maiores que tenham sido as dificuldades, nada se compara ao sentimento do dever cumprido e do sonho concretizado.

Minha gratidão, em primeiro lugar, ao mestre maior, Jesus Cristo, meu mentor em todas as horas; e a N. Sra Aparecida, que segura minha mão e abre meus caminhos, pois, sem espiritualidade, nada sou.

Aos meus pais, Jalva e Zito, por todo o amor dedicado a mim e por serem os primeiros educadores e incentivadores de toda a minha história. Aos meus irmãos, Márcio, Michel e Tiago, que estão sempre no meu apoio.

Ao meu esposo, José Flávio, por sua prontidão e compreensão; à minha filha, Ariel, e ao meu filho, José Lucas, por serem a maior motivação da minha vida.

Aos meus gestores e amigos, Giselma Alves, Aparecida Cruz, Socorro Arruda, Tibério Mendonça e Tessália Régia, que apoiaram esse processo acadêmico.

À minha orientadora, a Prof.^a Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, que, além de suas competências profissionais e éticas na orientação da pesquisa, me ensinou sobre empatia, prontidão e paciência, tão necessárias nessa travessia. E aos demais professores do mestrado, por suas contribuições teóricas nessa formação acadêmica.

Aos professores da rede pública municipal de ensino de Campina Grande que participaram voluntariamente deste estudo, contribuindo para a construção do PEI de leitura. Ao estudante Léo, sujeito da pesquisa que participou ativamente das atividades de leitura do PEI.

À banca de qualificação e defesa desta dissertação, pela disposição, pela leitura, pelos questionamentos, que me incentivaram a aprofundar meus estudos, bem como pelas propostas elencadas e encaminhamentos sugeridos para o aperfeiçoamento do texto e da pesquisa como um todo.

Todo amanhã, porém, sobre que se pensa e para cuja realização se luta, implica necessariamente o sonho e a utopia. Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização. É neste sentido que tenho dito em diferentes ocasiões que sou esperançoso não por teimosia, mas por imperativo existencial.

(Paulo Freire)

RESUMO

Ao observar o cenário atual da educação especial no Brasil, segundo dados do INEP (2021, 2022), há um aumento de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, com relevância para a pessoa com deficiência intelectual (DI). O estudo aqui apresentado, teve como objetivo geral investigar o desempenho de um estudante com DI, matriculado no 5º ano do ensino fundamental, através de estratégias de leituras inseridas no Plano Educacional Individualizado – PEI. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, combinando os delineamentos pesquisa-ação e intervenção pedagógica. Fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, que tem como princípio o desenvolvimento integral da pessoa com ou sem deficiência, com ressalva nas relações sociais como propulsora de mediação cultural entre docentes e estudantes. A pesquisa contou com a participação de cinco docentes de ensino comum, cinco docentes de AEE e um estudante com DI. Diante dessa perspectiva teórica e metodológica, construímos um questionário eletrônico para ser respondido pelos docentes participantes, no qual, foram apontadas como principais dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da pessoa com DI: (i) as limitações cognitivas na área da leitura sobretudo nas áreas de memória e atenção; (ii) as lacunas consideráveis na formação docente inicial para o trabalho pedagógico junto ao público-alvo da educação especial; (iii) a falta de recursos adequados para se trabalhar com esse estudante. A partir desses resultados, elaboramos um PEI de leitura, a fim de servir como apoio pedagógico para o estudante com DI, configurando-se como o produto educacional da pesquisa. Constatamos que o PEI é um instrumento eficaz, suas atividades específicas junto a aprendizagem mediada permitem um protagonismo do estudante. Mas, ainda precisamos vencer as barreiras que dificultam a educação inclusiva: falhas na formação docente, que precisa atrelar-se a concepções de saberes e fazeres diferentes junto à diversidade dos estudantes; escassez de materiais pedagógicos adequados, salas de aulas lotadas; vulnerabilidade familiar, que também não sabe lidar com as diferenças; junto às barreiras arquitetônicas e, principalmente, atitudinais que representam o maior desafio para a inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; deficiência intelectual; mediação docente; Plano Educacional Individualizado; estratégias de leitura.

ABSTRACT

Considering the current scenario of special education in Brazil, according to the INEP (2021, 2022), there is an increase in enrollment in the first years of elementary school relevant to people with intellectual disabilities (ID). The study presented here had the general objective of investigating the performance of a student with ID enrolled in the fifth grade of elementary school using reading strategies included in the Individualized Education Plan - PEI. This paper is qualitative research that combines action research and educational intervention concepts. It is based on the historical-cultural theory of Vygotsky, whose principle is the integral development of the person with or without disabilities, with reservations in social relations as the engine of cultural mediation between teachers and students. Five teachers of general education, five teachers from AEE, and one student with DI participated in the research. Based on this theoretical and methodological perspective, we created an electronic questionnaire to be answered by the participating teachers, identifying the main difficulties in the teaching and learning process of people with DI: (i) cognitive limitations in reading, especially in the areas of memory and attention; (ii) significant gaps in the initial training of teachers for pedagogical work with the target group of special education; (iii) the lack of adequate resources for working with these students. Based on these findings, we developed a PEI for reading to serve as educational support for students with DI and designed it as an educational product of the research. We found that the PEI is an effective tool whose specific activities along with mediated learning, enable the student to be a leader. However, we still need to overcome the obstacles that make inclusive education difficult: Failures in teacher training, which must be linked to different concepts of knowledge and actions related to the diversity of students; lack of appropriate teaching materials, overcrowded classrooms; vulnerability of families, who also do not know how to deal with differences; along with architectural and, above all, attitudinal obstacles, which are the main challenge to school integration.

Keywords: Inclusive Education; Intellectual Disability; Teaching Mediation; Individualized Educational Plan; Reading Strategies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações de mestrado profissional relacionadas ao tema da Pesquisa	37
Quadro 2 - Habilidades de leitura elencadas a partir do PNAIC	72
Quadro 3 - Estratégias de leitura adotadas no PEI	76
Quadro 4 - Manchete 1	79
Quadro 5 - Manchete 2	80
Quadro 6 - Manchete 3	81
Quadro 7 - Manchete 4	81
Quadro 8 - Sequência de texto não verbal da fábula <i>O leão e o rato</i>	84
Quadro 9 - Dificuldades pedagógicas no trabalho com o estudante com DI	89
Quadro 10 - A percepção de docentes sobre o desenvolvimento escolar do estudante com DI	90
Quadro 11 - Habilidades de leitura pertinentes para serem aprofundadas com o professor no intuito de subsidiar o desempenho das crianças com DI	91

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Alimentação na escola	80
Imagem 2 - Festa da criança na rua.....	80
Imagem 3 - Tirinha	82
Imagem 4 - Capa de livro	83
Imagem 5 - Estudante folheando jornal	93
Imagem 6 - Estudante lendo a manchete.....	96
Imagem 7 - Estudante com primeira imagem da caixa	100
Imagem 8 - Estudante com segunda imagem da caixa.....	100
Imagem 9 - Estudante com gibi	103
Imagem 10 - Leitura de tirinha	104
Imagem 11 - Estudante fazendo relação de texto verbal e não verbal	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento
AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AT	Análise Temática
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças, Código Internacional de Doenças
CME	Conselho Municipal de Educação
DI	Deficiência intelectual
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
FPS	Funções psicológicas superiores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCD	Pessoa com deficiência
PEE	Plano Estadual de Educação
PEI	Plano Educacional Individualizado
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
QI	Quociente de inteligência
TA	Tecnologias Assistivas
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real
ZPD	Zona Proximal de Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UM BREVE OLHAR ENTRE 2008 E 2020.....	20
2.1 Da educação especial à educação inclusiva: avanços e retrocessos	20
2.2 Retrato da educação especial e inclusiva no estado da Paraíba e no município de Campina Grande	32
2.3 O olhar para as diferenças e os direitos de aprendizagem da PCD	34
2.4 Estado da arte: escolarização da pessoa com DI em dissertações de mestrado profissional entre 2015 e 2021	36
3 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL FRENTE À PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	44
3.1 Definições sobre DI: da concepção médica à concepção social	44
3.2 Os caminhos indiretos do desenvolvimento e a pessoa com DI	49
3.3 Linguagem, leitura e interação social no enfoque histórico-cultural	54
3.4 A formação docente e a mediação como instrumento de aprendizagem da pessoa com DI.....	59
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	65
4.1 Delineamentos técnicos da pesquisa.....	66
4.1.1 <i>Procedimentos</i>	67
4.2 Campo da pesquisa.....	68
4.3 Participantes da pesquisa.....	69
4.4 Instrumentos de construção dos dados da pesquisa	70
4.5 O produto educacional: o plano educacional individualizado (PEI)	73
4.5.1 <i>Estratégias de leitura e a singularidade do PEI</i>	74
4.5.2 <i>A estrutura e as atividades do PEI</i>	77
4.6 Proposta de análise de dados	85
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	87
5.1 O questionário semiestruturado: um olhar dos professores da sala regular e da sala do AEE para as necessidades do estudante com DI	87
5.2 A intervenção pedagógica	92
5.2.1 <i>Encontro 1: “Calma, eu li errado! Você vai me ajudar?” (07/12/22) ...</i>	92

5.2.2 Encontro 2: “Eu entendi, tem vários textos dentro dos quadrados, quadrinhos?” (14/12/22)	103
5.2.3 Encontro 3: “Quando lê assim, com essa letra, tipo assim devagar, eu entendo, é legal!” (21/12/22)	108
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIOS SEMIESTRUTURADOS ELETRÔNICOS: PROFESSORES DE AEE E DE SALA REGULAR	126
APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL: PEI ILUSTRADO	131

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação centraliza seu estudo na perspectiva social do estudante com deficiência intelectual (DI), com foco nos diversos caminhos de aprendizagem, como conhecimento das características do estudante, adequações de atividades, planejamento específico e intervenção pedagógica, que podem ser ofertados a partir de diversas estratégias, ancoradas na convicção de que o conhecimento se constrói na interação social e que, sobretudo no espaço educacional, a prática docente é um recurso central de mediação desse processo.

Em vista disso, compreende-se que a formação docente, seja inicial e/ou continuada, precisa estar direcionada para atender as demandas do público-alvo da educação especial, que estão cada vez mais presentes no cotidiano da escola e necessitam ser vistos para além da condição de pessoa com deficiência. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “8,4% da população acima de 2 anos - o que representa 17,3 milhões de pessoas, têm algum tipo de deficiência”.¹

A motivação para realizar esta pesquisa nasceu quando assumi a regência de sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), na rede municipal de ensino de Campina Grande-PB, no ano 2010. Desde então, passei a me deparar com diversas concepções frente à aprendizagem dos estudantes do AEE, prevalecendo sempre entre os colegas de profissão a preocupação com o diagnóstico clínico e também certa aflição diante do desconhecido.

Enquanto docente do AEE, as perguntas que mais ouvi nesses 12 anos foram: “O que fazer com o aluno que possui deficiência?” E no final, concluíam com a frase que, na época, para mim era apenas uma frase clichê: “Não fui preparado para trabalhar com esse tipo de aluno”. Essas indagações, em meio a tantas outras queixas dos meus colegas de profissão, soavam para mim, no primeiro momento, como um discurso discriminatório. Mas com o tempo, percebi que aquele discurso implicitamente revelava que não podemos tomar posse do que não temos conhecimento, pois é preciso conhecer para intervir.

Então, no intuito de agregar conhecimento ao exercício da docência no AEE, resolvi cursar Pedagogia, pois a minha primeira graduação em licenciatura em

¹ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-tem-mais-de-17-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-segundo-ibge/> Acesso em 15 de ago. 2022.

Psicologia e a especialização em Inclusão Escolar me habilitaram a atuar como docente nessa área. No final do curso de Pedagogia, após passar por estágios supervisionados, percebi que aquela frase tão clichê (“não fui preparada para trabalhar com esse tipo de aluno”) passou a ter um sentido real e também mais acolhedor ao docente da sala regular, uma vez que eu mesma tinha comprovado que teoria e prática, no que se refere a educação especial, não se encontraram na minha formação em Pedagogia.

A partir de então, além de exercer a docência, ora na sala regular, ora na sala de AEE, passei a me dedicar à formação docente, pois queria contribuir de alguma maneira com os parceiros de profissão. Por isso, nessa trajetória, estive envolvida em equipes ou programas que visavam à formação do educador. Ministrei aulas na graduação de Pedagogia na rede privada, que me fizeram almejar um mestrado na área de educação, pois o desejo era aprofundar meu conhecimento e contribuir para a prática de outros docentes.

Dentro desse contexto, surgiu a necessidade de desenvolver uma pesquisa voltada para a perspectiva de aprendizagem da pessoa com deficiência (PCD), visto que esse público representava um número expressivo na escola onde atuava. Então, resolvi conhecer o Mestrado em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Em 2018, fui aluna especial; em 2019, consegui aprovação na seleção do mestrado, mas não fui classificada; em 2020, com êxito na aprovação e classificação, iniciei o curso.

Logo no início do primeiro semestre, fomos surpreendidos pela pandemia do Covid-19.² Foi preciso parar as atividades presenciais e dar andamento ao curso na modalidade de ensino remoto. Muitos foram os desafios profissionais e pessoais enfrentados nesse período, mas sobrevivemos!

Seguimos com o intuito de contribuir com reflexões referentes a dois princípios que embasam esta dissertação: o primeiro deles é de que toda pessoa, enquanto ser social, é capaz de aprender; e o segundo é o de que essa aprendizagem só é possível a partir da interação e da mediação estabelecida com e pelo outro.

Observando o cenário atual da educação brasileira, percebe-se que a escola

² Disponível em: <https://www.google.com/url?q=https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19&sa=D&source=docs&ust=1663010021116343&usg=AOvVaw2ecNIJtLL793hPs4h9dU0e> Acesso em: 02 set. 2022

tradicional parece não ser mais viável para atender a diversidade dos seus estudantes, o que exige dos profissionais da área práticas educativas que atendam as diferenças. Sendo assim, os docentes são convidados a trilhar caminhos que garantam um currículo inclusivo, dialogando com as múltiplas culturas, desvinculando-se da homogeneidade, adequando os métodos pedagógicos, as técnicas e os recursos didáticos para atender as pessoas com deficiência, conforme o art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

O paradigma da educação inclusiva intensificou-se no Brasil, nos anos 90, e vem percorrendo um caminho de ajustes e reajustes históricos e sociais, através do direito a uma educação de qualidade para todos, da promulgação de leis, de movimentos sociais e de convenções internacionais sobre os direitos da pessoa com deficiência, que influenciaram as políticas públicas da educação brasileira.

De acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/2008), o objetivo primordial da inclusão escolar é garantir o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, partindo dos princípios da diferença, da igualdade de direitos, da equiparação de oportunidades e da escola comum para todos, visando a um currículo acessível, democrático, inclusivo, com Atendimento Educacional Individualizado (AEE), formação docente e acessibilidade pedagógica e arquitetônica (BRASIL, 2008).

Esta pesquisa ocupa-se em promover uma ação conjunta entre docentes de sala regular e de sala de AEE, na elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI), que visa romper com a dicotomia entre ensino comum e educação especial, e direciona o olhar para a pessoa com deficiência intelectual (DI), que, de acordo com Sasaki (2010) é um sujeito fruto da exclusão social, apresentando dificuldades conceituais e estruturais no seu intelecto. Também carrega, em sua trajetória histórica, concepções deterministas do modelo médico, que a mantiveram isolada do convívio social, devido ao diagnóstico de doença mental, sendo assim considerados incapazes.

Diante do exposto, com o advento da educação especial numa perspectiva inclusiva, no século XXI, cabe a nós, enquanto seres humanos, romper com o estigma de incapacidade diante da pessoa com deficiência (PCD). Até porque a diferença é uma condição humana e as barreiras a serem vencidas nos processos de ensino e aprendizagem da PCD não são as barreiras biológicas, nem arquitetônicas, são as

barreiras atitudinais, as quais, para Carvalho (2019a), impedem o outro de realizar uma ação direcionada ao desenvolvimento da PCD por acreditar que o biológico é imutável.

Essa concepção de incapacidade frente ao estudante com DI foi uma das situações que me inquietaram no exercício da docência do AEE, uma vez que essa ideia estava enraizada nas ações coletivas de muitos profissionais que fazem educação e também dos próprios familiares dos estudantes. Então, nesta pesquisa, debruçamo-nos diante dessa problemática e propomos trocar o sujeito antes determinado pela biologia, que não tinha acesso à aprendizagem, por uma pessoa enxergada pelo viés dos fatores sociais, capaz de agir dentro da esfera do ser aprendiz.

Dessa maneira, permite-se a ruptura limitante com o pensamento biológico, visualiza-se o desempenho social da pessoa, partindo de diversas ações pedagógicas em que o docente é o principal mediador da aprendizagem. Ações pedagógicas estas denominadas por Vigotski³ (2019) de caminhos indiretos de desenvolvimento, pois são possibilitadas a partir das interações sociais e surgem quando o estudante não consegue encontrar o caminho imediato da aprendizagem.

Em face do cenário atual da educação especial no Brasil, entendemos que este estudo é de grande relevância social, pois identificamos que a matrícula de PCD, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2021, 2022) vem crescendo nos últimos anos e que o estudante com DI, no Brasil, ocupa um número significativo de matrículas no ensino comum, sendo esse aumento na matrícula correspondente à Meta 4 do PNE (2014), a qual se refere à universalização do ensino para os estudantes com algum tipo de deficiência.

Porém, compreendemos que a matrícula unicamente não é a garantia de inclusão escolar, nem tão pouco de aprendizagem desse estudante, por isso é de fundamental importância realizar estudos nessa área para promover diálogos que nos permitam conhecer a pessoa com DI, enquanto sujeito social, sem negar as condições biológicas, mas concebendo-o com características próprias e diversas possibilidades de desenvolvimento nas áreas social e cognitiva.

³ Em consideração às diferentes formas de escrita do nome do teórico russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), optamos nesta pesquisa pela forma usual de Vigotski, utilizada nas traduções de língua portuguesa em referências bibliográficas que fundamentam este estudo, exceto aquelas nas quais está escrita conforme a grafia do texto original. Disponível em: <https://www.arquer.com.br/educacao-e-cultura>. Acesso em: 03 set. 2022.

Além dos aspectos sociais mencionados, este estudo justifica-se também pela relevância científica, no sentido de ampliar as pesquisas nesta área, devido a uma diminuta produção acadêmica encontrada no Banco de Dados de Dissertações da CAPES, em mestrado profissional na área de educação, em que a perspectiva seja a área da leitura da pessoa com DI, em uma abordagem teórica e metodológica histórico-cultural.

O presente estudo pertence à linha de pesquisa Linguagens, Culturas e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); e tem como questionamento central: Como um PEI, produzido em parceria entre docentes da sala regular e da sala de AEE, pode contribuir para o desempenho da leitura do estudante com DI?

Para tal, nossa proposta está ancorada nas políticas públicas da educação brasileira, especificamente aquelas que se referem à educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, em estudos acadêmicos e em autores que abordam a temática, tais como: Sasaki (2010), Mantoan (2015), Carvalho (2019), Smolka (2012), Solé (2012), entre outros.

Os fundamentos teóricos consideram o ser humano construído socialmente nesta relação dialógica de quem ensina e de quem aprende, sendo a intervenção docente o degrau que impulsiona o sujeito adiante. Por isso, usufruímos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (2007, 2010, 2019) sobre aprendizagem mediada, na qual a interação entre estudante e docente firma-se em uma trajetória, em que o objeto de aprendizagem, ao chegar ao sujeito aprendiz, passa pela mediação de outra pessoa, nascendo nesse instante o significado da linguagem, que nada mais é do que o produto das relações sociais.

Temos como objetivo geral, nesta pesquisa, investigar o desempenho de um estudante com DI, matriculado no 5º ano do ensino fundamental, através de estratégias de leituras inseridas no Plano Educacional Individualizado (PEI), construído em parceria entre docentes de sala regular e sala de AEE; e como objetivos específicos: 1- identificar as principais dificuldades enfrentadas no trabalho pedagógico com o DI. 2- reconhecer tanto com docentes de ensino comum e como de AEE as estratégias de leitura prioritárias no trabalho pedagógico com o estudante com DI; e 3- analisar o desempenho do estudante mediante as estratégias de leitura vivenciadas no PEI.

O campo da presente pesquisa é a Escola Municipal CEAI Governador Antônio Mariz, situada no município de Campina Grande-PB, onde a pesquisadora atua como docente do AEE e atende, no contraturno do ensino regular, a pessoa em estudo nesta pesquisa, que é um estudante com DI matriculado no 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

A metodologia adotada no estudo em relevo se configura uma abordagem de pesquisa qualitativa, que, de acordo com Gil (2008), considera o comportamento humano e suas subjetividades nas interações sociais. Está delineada a partir da combinação entre orientações metodológicas da pesquisa-ação, a qual, segundo Tripp (2005), reconhece a perspectiva da investigação-ação diante de um fenômeno social em estudo; e a pesquisa de intervenção pedagógica, que, conforme Damiani (2013), é uma pesquisa compreendida pelo seu caráter empírico e colaborativo entre os sujeitos participantes da pesquisa.

Os procedimentos metodológicos foram iniciados através do estado da arte, assim pesquisamos estudos brasileiros produzidos sobre o tema, em dissertações na área de educação desenvolvidas em mestrados profissionais, no período de 2015 a 2021, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, junto a uma análise das políticas de ensino voltadas para a educação especial vigentes no ensino brasileiro.

Os instrumentos de coleta de dados foram: questionário semiestruturado eletrônico, construído através do Google Forms, direcionado a professores voluntários da sala de AEE e da sala regular que estivessem atuando com estudantes com DI; e a intervenção pedagógica vivenciada através das atividades de leitura do PEI, o que caracteriza a pesquisa-ação, a qual, de acordo com Minayo (2007), investiga e interage com a realidade estudada, juntamente com registros audiovisuais que nos deram suporte para a avaliação do produto educacional. A análise de dados estrutura-se mediante a perspectiva da Análise Temática (AT), a partir de estudos de Braun e Clarke (2006), a qual enfatiza a compreensão de um tema junto ao assunto investigado na pesquisa.

A pesquisa estrutura-se em quatro capítulos: no capítulo 1, 'A educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil: avanços e retrocessos entre 2008 e 2020', descrevemos o percurso da educação especial no Brasil, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de

2008 até as configurações legais atuais. No final deste capítulo, apresentamos um recorte de publicações acadêmicas de mestrado profissional na área em estudo, denominado estado da arte, compreendido entre os anos de 2015 a 2021. O capítulo 2, “A pessoa com deficiência intelectual frente a perspectiva histórico-cultural”, apresenta a DI e suas definições, percorrendo as raízes históricas, com ênfase na perspectiva do desempenho da leitura, embasado em conceitos da teoria histórico-cultural de Vigotski. O capítulo 3 se refere à metodologia da pesquisa e o 4, aos resultados e às discussões. Em seguida, apresentamos as Considerações finais e as Referências bibliográficas, seguidas dos Apêndices.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UM BREVE OLHAR ENTRE 2008 E 2020

A proposta deste capítulo é discorrer sobre o percurso temporal e histórico da educação especial no Brasil, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implantada em 2008. Esta inicia o caminho de ações que ensejam o processo da inclusão escolar na busca da educação para todos, até as configurações legais da atualidade.

2.1 Da educação especial à educação inclusiva: avanços e retrocessos

Para compreender o contexto histórico que compõe os aspectos legais da educação especial e da educação inclusiva, bem como os avanços e retrocessos que configuram esse percurso, consideramos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996); a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, (BRASIL, 2001); e outros documentos específicos que abordam a temática, tais como: o Decreto do Atendimento Educacional Especializado - AEE (BRASIL, 2011); o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014); a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (BRASIL, 2015); e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), que é o documento atual norteador da educação básica nacional.

A educação, como um direito de todos, está inserida em um lócus de diversidade entre saberes e fazeres, nos quais os mais distintos conhecimentos se entrelaçam na busca da garantia de equiparação de oportunidades e do direito comum de aprendizagem, que atualmente no Brasil embasa a perspectiva da educação inclusiva. Esta educação tem como objetivo primordial garantir a admissão, a permanência e a aprendizagem para a diversidade de estudantes matriculados regularmente nas redes de ensino do nosso país.

Sassaki (2010) afirma que a educação inclusiva é uma atitude concreta que envolve toda a comunidade escolar nesse movimento, fazendo-nos perceber que pertencer e ocupar seu espaço no sistema educacional não é um privilégio ou status favorecido, é sim um direito conquistado.

E diante desse direito de pertença social, em meio ao que podemos chamar de avanço educacional dentro do viés da educação especial e inclusiva, corroborando

Mantoan e Prieto (2006), é impossível a concepção de que todos os estudantes são iguais. Cabe agora a percepção das desigualdades e o reconhecimento de suas singularidades enquanto diferenças, sejam elas de ordem natural ou social.

Nesse sentido, é necessário enxergar o estudante como um ser integral na sua condição de ser diferente, sem ficarmos presos à concepção de homogeneização humana. Precisamos dar vez e voz às diferenças, assim não estaremos fixados no fenômeno denominado por Mantoan e Prieto (2006) de imaturidade social, que se agrega a concepções excludentes sobre a pessoa com deficiência. Se continuarmos fixados na ideia de igualitarismo pessoal, social e de aprendizagem, fracassaremos enquanto docentes e comunidade escolar, por isso “há que mudar de lado e romper com os pilares nos quais a escola tem se firmado até agora” (MANTOAN e PRIETO 2006, p. 19).

Essa proposta de romper paradigmas educacionais tradicionais é fruto de diversas transformações sociais que ocorreram a partir dos anos 90, em âmbito nacional e internacional, quando surgiu a concepção de educação inclusiva, a conquista de mobilizações civis, estudos, congressos e, especificamente, de reflexões ocorridas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Nesse congresso, diversos representantes governamentais se permitiram discutir sobre o lugar da pessoa com deficiência na sociedade.

Conseqüentemente, após a conferência de Jomtien, em 1990, afloraram os ideais da educação na perspectiva inclusiva como proposta norteadora da educação brasileira, apesar de essa proposta já ter sido considerada na Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 206, inciso I, estabelecem-se o acesso e a permanência na escola, em condições de igualdade, como um dos princípios da educação para todos, complementado pelo art. 208, inciso III, o qual determina que cabe ao Estado ofertar o atendimento educacional especializado (AEE) como complemento do ensino regular para atender as necessidades do público-alvo da educação especial (BRASIL, 1988).

A diversidade de estudantes e a aceitação das diferenças pessoais, sociais e culturais desenhavam os parâmetros da modalidade da educação especial no Brasil, que são considerados nos artigos 58 e 59 da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os quais reforçam e asseguram aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a matrícula na rede regular de ensino, o AEE, além de reformas curriculares, formação

docente e outros recursos que garantam a concretização dos processos de ensinar e aprender voltados para esse público dentro do sistema educacional brasileiro (BRASIL, 1996).

A partir dessa concepção, os estudantes público-alvo da educação especial devem romper os muros do igualitarismo humano e da segregação social, ocupando seus lugares na rede regular de ensino e vivenciando seus direitos de aprendizagem. Logo, consideramos essa proposição como um avanço na legislação educacional brasileira, na qual, em 2001, são estabelecidas as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, (BRASIL, 2001), que nos apresenta uma conceituação ampla e as características de uma sociedade inclusiva, a qual se manifesta através de:

[...] um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional. (BRASIL, 2001 p. 20).

As políticas públicas educacionais nascem justamente para revisitar as concepções e assegurar o caminho rumo à maturação social e pessoal de uma educação de qualidade para todos, a que, enquanto educadores em constante movimento de transformação, visamos. Nesse movimento de mudanças de paradigmas educacionais, há construções e reconstruções nos documentos legais que envolvem a política da educação especial e inclusiva brasileira, as quais, muitas vezes, se distanciam entre teoria e prática, provocando diálogos necessários para a realização de ações que garantam os direitos estabelecidos.

Nesse movimento de fazer e refazer uma política educacional voltada para atender as necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial, no sentido de todos se fazerem presentes na escola comum, o termo educação inclusiva ganha força e busca consolidação, de fato, a partir do ano de 2008, quando é instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), que amplia as propostas da inclusão escolar dos estudantes que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Na referida política educacional, além do acesso à matrícula e das adequações estruturais que já norteiam documentos legais anteriores, reforçam-se e apresentam-se ações que permitem a escolarização desse estudante na sala regular, garantindo apoio no processo de ensino e aprendizagem no contraturno e propondo especificações na formação e prática docente, para assim garantir o atendimento específico e a aprendizagem do público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008).

De acordo com Carneiro (2012), o objetivo das políticas públicas é assegurar, na realidade social e no cotidiano escolar, a educação de qualidade para todos, na qual se faz necessário enxergar aqueles que, devido a questões biopsicossociais, econômicas e culturais, percorreram um caminho histórico de exclusão. Entre estes encontra-se a pessoa com deficiência, que, além de ter ficado à margem social por muito tempo, teve seu processo de escolarização comum negado por longos anos.

A proposta da educação inclusiva compreende uma nova visão de ensino na contemporaneidade, tendo como foco a aceitação das diferenças e a equiparação de oportunidades. Porém sabemos que o olhar da sociedade para aceitação das diferenças ainda é inquietante, visto que, para incluir, é necessário romper barreiras estruturais, funcionais, ideológicas e atitudinais, sendo de suma importância, nesse processo, as relações transformadoras e convergentes entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas, de modo que se consolidem o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos.

Autores e estudiosos da área, como Mantoan (2015) e Pletsch e Glat (2013), afirmam que romper paradigmas educacionais de cunho tradicional, fruto de uma sociedade maniqueísta que visualiza o humano numa esfera homogênea, é uma das maiores dificuldades quando se propõe a vivência de uma educação inclusiva, por isso é necessário e urgente que as propostas se alinhem a uma educação viva, real e que se reporte às diferenças como algo comum, que deve ser reconhecido e valorizado por todos.

Desse modo, o alinhamento entre teoria e prática, entre o fazer e o saber, entre o individual e o coletivo, entre a possibilidade e a realidade educacional é crucial nessas transformações que envolvem a educação especial na perspectiva inclusiva. Até porque, para que se implemente de fato uma educação das diferenças, é necessária a oferta de profissional qualificado e recursos estruturais, funcionais e tecnológicos que viabilizem esse processo.

Para fortalecer a PNEE (BRASIL, 2008), com o objetivo de consolidar o que já estava previsto em lei, como um recurso que viabiliza apoio ao docente, ao ensino regular e à pessoa com deficiência, também em 2008 foi estabelecido o Decreto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que foi revogado em 2011, passando a vigorar como Decreto nº 7.611/11, documento que reafirma a escola regular como o lugar onde as pessoas público-alvo da educação especial devem ser acolhidas e incluídas.

O Decreto do AEE possibilita ao estudante vivenciar, em suas diferenças, os processos de ensino e aprendizagem na sala regular em parceria com o AEE, em condições de acesso, adequações de planejamento, além de acessibilidade física e estrutural, com apoio complementar. A partir de atividades adaptadas para atender as necessidades do educando, este espaço educacional é um suplemento pedagógico e não a substituição do ensino regular (BRASIL, 2011).

Carvalho (2019a) atenta para a conscientização dessas barreiras físicas e pessoais, as quais denomina como barreiras sociais e atitudinais, que entram a educação inclusiva. Muitas vezes, a resistência pessoal de romper com o tradicional vai além de barreiras estruturais, pois somos frutos de raízes educacionais excludentes, que impedem o fazer educacional de qualidade e paralisam a percepção das diferentes formas de ensinar e aprender, dificultando, por sua vez, a ampliação de conhecimentos e a execução de uma educação inclusiva para todos os envolvidos nesse processo.

Dessa forma, o Decreto do AEE apresenta seus objetivos no art. 3º, endossando nas entrelinhas que as barreiras sociais e atitudinais que impedem a educação inclusiva precisam ser transformadas em ações que efetivem a participação dos seus estudantes, sugerindo ainda que deve ser ofertada, em um espaço pedagógico, intervenções que envolvam uma dinâmica para:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade 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, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011).

A política educacional do AEE também nos apresenta a necessidade de

formação específica para todos os profissionais docentes que atuam com estudantes público-alvo da educação especial, sejam eles da sala regular ou da sala de AEE. Junto a isso, também se faz necessária a orientação da família e da comunidade escolar no sentido da participação e do acolhimento a esses estudantes, no intuito de garantir a implementação dessas políticas públicas, com vistas ao direito da aprendizagem em meio à diversidade e à permanência desses estudantes no espaço escolar, seja na sala regular, seja na sala do AEE (BRASIL, 2011).

Neste sentido, as ações do AEE que fomentam a qualificação profissional com vistas à ampliação da formação docente junto aos profissionais que atuam na educação especial, são designadas pela Resolução CNE/CEB nº 4, de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Este documento nos apresenta, em seu art. 13, as atribuições do docente atuante no AEE, que, em resumo, refere-se à construção de recursos de Tecnologias Assistivas (TA) junto a um Plano Educacional Individualizado (PEI), em parceria com docentes da sala regular, a fim de garantir uma articulação na proposta de ensino que viabilize seu objetivo maior, que é a aprendizagem do estudante público-alvo da educação especial (BRASIL, 2009).

De acordo com Bersch (2017), entende-se por TA todo recurso que permita à pessoa com deficiência o desenvolvimento de sua autonomia na realização de tarefas de rotina de vida diária e escolares. Quando utilizada para fins de escolarização, a TA tem como principal objetivo:

Romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e a expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que, sem este recurso tecnológico, a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrita ou inexistente. (BERSCH, 2017, p. 12).

Portanto a TA torna possível o acesso à aprendizagem do estudante com deficiência, em meio a diversas possibilidades de construções de recursos que se adequam a cada objetivo proposto, diante da dificuldade específica a ser atenuada ou vencida em determinada área do desenvolvimento.

O PEI é outro instrumento favorável à escolarização do estudante público-alvo da educação especial, já que objetiva o alcance do desenvolvimento cognitivo a partir

de intervenções específicas nas diversas áreas do conhecimento e pretende apoiar o desempenho do estudante em seus aspectos intelectuais, motores e sensoriais, com foco na identificação das necessidades e das habilidades individuais de cada estudante.

Para Plestch e Glat (2013), o PEI deve ser uma intervenção pedagógica construída coletivamente entre os educadores especialistas do AEE e aqueles que atuam na sala regular. Além disso, ainda vislumbra a possibilidade de parceria entre educação e saúde para traçar metas no PEI em que seja significativa a aprendizagem dos estudantes com deficiência, desde que este recurso não perca o seu objetivo social e instrucional.

Atentando para as propostas de educação para todos e no intuito de consolidar as políticas públicas referentes à educação especial na perspectiva inclusiva, o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei nº 13.005/2014, em sua Meta 4, enfatiza a universalização do ensino, o acesso à educação básica, em sala regular, com apoio específico em sala de AEE, para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, fortalecendo as legislações anteriores no sentido de atender, de fato e de direito, essa população crescente no sistema de ensino brasileiro (BRASIL, 2014).

Evidencia-se a consolidação da Meta 4 do PNE a partir do número crescente de matrículas referentes ao público-alvo da educação especial, que vem ocorrendo de forma gradativa desde 2010 e evoluindo consideravelmente com uma maior presença desses estudantes na sala regular no ano de 2022, conforme dados do INEP: “O número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2021, um aumento de 26,7% em relação a 2017. O maior número está no ensino fundamental, que concentra 68,7% das matrículas” (INEP, 2022 p. 35).

Esse aumento da matrícula na área da educação especial, em conjunto com a necessidade de fazer uma educação inclusiva acontecer de forma mais coerente, perpassando os indicadores numéricos já existentes e viabilizando, na prática, o direito de aprender desses estudantes, indicam que as políticas públicas, a escola, a família e os docentes precisam estar alinhados às novas ações e aos novos tempos de construção e reconstrução de paradigmas que envolvem os saberes e fazeres da educação.

A proposta da escola inclusiva, do rompimento de barreiras físicas e atitudinais,

da parceria entre ensino comum e especializado, da construção de recursos pedagógicos individualizados, evidenciados na política do AEE e posteriormente ajustado ao PNE, em sua Meta 4, nos apresenta a possibilidade de construção real de um sistema educacional inclusivo. Sendo assim, é possível a oferta da equiparação de oportunidades, quando a sociedade civil e a legislação encontram um ponto convergente, quando se enxerga o mundo da diversidade, quando as diferenças são reconhecidas e não disfarçadas, ocultadas ou negadas.

Considerando que, neste estudo, o olhar é direcionado para o estudante que está inserido na esfera da educação especial, sendo ele especificamente a pessoa com deficiência intelectual (DI), no sentido de percepção da sua trajetória de aprendizagem no ensino regular, em parceria com o AEE; e atentando para a evolução da matrícula desses estudantes na educação básica brasileira, conforme citado anteriormente, observou-se que, segundo os últimos dados do INEP, a dominância nesta categoria pertence aos matriculados com DI, os quais, em 2015, representavam mais de 645 mil; e em 2021, representam mais de 872 mil estudantes em efetiva matrícula escolar no Brasil (INEP, 2022).

Diante desses avanços numéricos na matrícula escolar de estudantes com DI e visando à garantia de direitos, no sentido de ainda quebrar barreiras existentes para a inclusão social, somando-se ao que já estava posto na legalidade documental brasileira referente às pessoas com deficiência, finalmente, em 2015, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que visa promover a inclusão social e educacional da pessoa com deficiência em condições de igualdade e equiparação de oportunidades.

A LBI, com o intuito de não generalização no sentido amplo do significado da educação inclusiva, preocupa-se em apresentar logo a quem se destina as suas propostas: em seu art. 2º, apresenta a denominação das pessoas a serem assistidas e priorizadas com tais aportes legais, considerando que a:

Pessoa com deficiência é 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, 2015).

O paradigma da educação especial na perspectiva inclusiva, firmado pela PNEE/2008 e revalidado através da LBI, vem romper com diversos tipos de barreiras

que mantinham um olhar de distanciamento para a aprendizagem da pessoa com deficiência, até porque o sentido de uma educação inclusiva ocorre na dinâmica social, cultural, política e pessoal que acredita na educação como um direito de todos.

Por conseguinte, espera-se que os estudantes que compartilham do mesmo espaço escolar, reconhecidos em suas diferenças, possam de fato alcançar o seu direito de aprender, conjugando equiparação de oportunidades em valores que percebam que todo ser humano é um sujeito que aprende. Assim, no capítulo IV, a LBI discorre sobre o direito da pessoa com deficiência à educação, afirmando, no seu art. 27, 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. (BRASIL, 2015).

Dessa forma, percebe-se a urgência de revisitar o currículo educacional no Brasil, que em seu histórico está fadado ao capacitismo humano. De acordo com Mello e Cabistani (2019), este termo utilizado atualmente designa uma barreira atitudinal de cunho sociocultural que idealiza um padrão humano perante a sociedade, que nada mais é que uma manifestação preconceituosa e classificatória, que aponta para a pessoa com deficiência como se estivesse devendo algo à sociedade, pois lhe falta algo para atender ao padrão estabelecido por ideologias excludentes.

Dessa forma, a LBI norteia as diretrizes mais recentes sobre os direitos da pessoa com deficiência, reforça a não aceitação de qualquer tipo de preconceito ou discriminação frente a essas pessoas e enfatiza a equiparação de oportunidades mediante adequações necessárias com apoio de recursos e práticas pedagógicas que atendam às necessidades de cada um (BRASIL, 2015).

Portanto, ainda em 2015, iniciaram-se as discussões coletivas entre estudiosos da área da educação no intuito de traçar estratégias que permitissem a reconstrução do currículo educacional vigente, no intuito de atender as metas estabelecidas no PNE. Entre elas estava a construção de um currículo educacional inclusivo, que oportunizasse o protagonismo estudantil na perspectiva de uma educação de qualidade para todos.

Assim, em dois anos de intensas discussões, com ideias ora convergentes, ora divergentes, referentes a contribuições sobre o currículo educacional brasileiro e sob

a coordenação do Ministério da Educação (MEC), em regime de colaboração coletiva, em 2018, foi homologada, no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), que tem como principal objetivo a garantia dos direitos de aprendizagens a todos, destacando habilidades e competências básicas para o desenvolvimento dos estudantes brasileiros em todas as áreas do conhecimento.

A BNCC enfatiza a necessidade de uma educação integral e inclusiva ao considerar o estudante e suas singularidades no processo de ensino e aprendizagem, ampliando as possibilidades de expressão do que foi aprendido a partir das competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, reconhecendo que esta deve:

[...] visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p.14).

Portanto, a BNCC assinala a premissa de ensinar considerando as diferenças de aprendizagens, bem como a diversidade de sujeitos que compõem o espaço escolar, permitindo que estes, a partir de seus interesses, sejam protagonistas desse processo. Assim fica implícita, nessa perspectiva, a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular, porém sem abrir nenhum capítulo específico neste documento para o público-alvo da educação especial.

A BNCC abrange a educação inclusiva de uma forma geral, sem se preocupar em identificar as singularidades dos estudantes da educação especial. Implicitamente, o documento limita outra vez o estudante a uma versão homogênea. Por esse motivo e por questões socioeconômicas que cruzavam a construção desse documento no Brasil, alguns estudiosos da área tecem críticas à BNCC, já que o texto exalta, em linhas gerais, o desenvolvimento de habilidades comuns a todos, que são determinantes para o sucesso e/ou fracasso escolar.

Rocha e Pereira (2016), ao realizarem um estudo sobre os preceitos da BNCC, ainda na fase de construção do documento oficial, caracterizam-na como um recurso de controle pedagógico, com o objetivo de avaliar um sujeito fragmentado e

homogêneo. Além disso, seu texto baseia-se em ideias distantes da realidade brasileira, visto que, na época, sofreu influência de estudos da cultura internacional, além de estar entrelaçada a conflitos de interesse ideológicos e políticos, o que fez com que muitos profissionais da educação não concordassem com a sua implantação.

Assim, podemos concluir que a BNCC é controversa ao que se pretende num sistema educacional inclusivo, mais precisamente no que se refere à educação especial, pois cada estudante é um universo único a ser considerado e cada ação escolar há de garantir o direito de equiparar as oportunidades, pois se somos sujeitos diversos, temos diversos tempos e jeitos diferentes de aprender, bem como os docentes precisam pensar o ensino sob diferentes maneiras e não competências comuns predeterminadas para todos.

No ano de 2020, o panorama da gestão educacional brasileira estava enfrentando diversas modificações. Nesse período, houve uma tentativa de reformular a PNEE de 2008, sendo lançada pelo MEC a nova Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, instituída pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 Segundo seus autores, essa política é justificada pelo fato de que, na atualidade brasileira, muitos estudantes público-alvo da educação especial não são favorecidos diante das propostas legais que envolvem essa modalidade de ensino (BRASIL, 2020).

A nova PNEE (2020), declarada de forma arbitrária e sem nenhuma participação democrática, provocou muitas discussões que se demonstraram contra a sua proposta, pois retomava a ideia de segregação, a partir do momento que sugeria a separação dos estudantes em escolas regulares e escolas especiais, a qual fora vencida através de tantas lutas de familiares e organizações civis em favor da inclusão escolar da pessoa com deficiência.

Dessa forma, Silva e Silva Lima (2021) afirmam ser a nova PNEE (2020) profundamente equivocada no que diz respeito a um sistema educacional inclusivo, pois não acrescenta nada favorável à PNEE de 2008, nem tão pouco às pessoas com deficiência Visto que o direito à equidade e à escola regular já haviam sido duramente conquistados, não há motivos para regredir nem para alimentar ações retrógradas e discriminatórias à pessoa com deficiência.

Glat (2018) destaca que a educação especial não é mais um fragmento da educação comum e deve ser entendida como uma intersecção educacional no

conjunto de diversos saberes que propiciam conhecimento, com o objetivo de promover a aprendizagem das pessoas com deficiência e dos demais estudantes num espaço escolar inclusivo. Portanto, separar os estudantes e classificar os ambientes de aprendizagem de acordo com as deficiências é retroceder ao universo de classes especiais e de exclusão, além de ser desrespeito aos direitos conquistados.

Essa ideologia difundida pela nova PNEE (2020) desencadeou uma insatisfação nos especialistas em inclusão escolar, que resistiram à nova política, caracterizando-a como inconstitucional e solicitando sua anulação, o que fez com que o Supremo Tribunal Federal (STF), na pessoa do Ministro Dias Toffoli, em audiência pública, sancionasse a suspensão do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, em dezembro do mesmo ano.⁴

Diante desse percurso, constituídos por avanços e retrocessos, é possível observar que as políticas públicas voltadas para a educação especial na perspectiva inclusiva são consequências de estudos teóricos, de contribuições democráticas e, principalmente, de lutas estabelecidas pelos movimentos das pessoas com deficiência que ocorreram ao longo da história, as quais visualizavam sempre a garantia dos seus direitos.

Nessa relação incessante entre a classe dominante e a classe excluída, não podemos conceber que nenhum direito conquistado retroceda devido a relações de poder que envolvam o paradigma da educação inclusiva, pois vencer o isolamento e a segregação social é uma conquista consolidada, é um direito estabelecido e necessita ser respeitado independentemente de ideologias políticas.

Atualmente o que se pode considerar como avanços legais concernentes ao público-alvo da educação especial são as atualizações ocorridas na LDB referentes aos princípios de ensino (BRASIL, 1996), os quais sofreram acréscimos nos anos de 2018 e 2021, relacionados aos direitos das pessoas com deficiência auditiva e visual. Em seu art. 3º, foram acrescentados os princípios: “XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. ” (BRASIL, 2018); e “XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. ” (BRASIL, 2021).

Ao pontuar as políticas públicas educacionais brasileiras que trazem, em sua

⁴ FIGUEIREDO, Ana Claudia M. A suspensão da Política Nacional de Educação Especial de 2020 pelo STF. Disponível em: <https://www.escoladegente.org.br/noticias-boletins/suspensao-politica-nacional-educacao-especial-2020-pelo-stf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

redação, os princípios da educação especial e inclusiva, percebe-se que, apesar dos avanços, ainda há muito a se fazer. Mas não podemos deixar de considerar que, a partir da PNEE, há um notável progresso no que diz respeito ao reconhecimento das diferenças, à consolidação do AEE, à promulgação da LBI, que aponta caminhos de suporte para o acolhimento do grande número de matrículas do público-alvo da educação especial.

2.2 Retrato da educação especial e inclusiva no estado da Paraíba e no município de Campina Grande

Para efeitos de concretização das políticas públicas referentes à educação especial na perspectiva inclusiva, a LDB, nos artigos 10 e 11, menciona as atribuições referentes aos estados e municípios, salientando a necessidade da parceria entre as esferas federal, estadual e municipal no sentido de elencar ações em que se faça cumprir a legislação. Assim permite autonomia aos estados e municípios para elaboração de sistemas de ensino inclusivo, a partir de um currículo comum, com características para atender a diversidade (BRASIL, 1996).

Para compreender a responsabilidade da União, dos estados e municípios na execução das políticas públicas da educação especial e inclusiva, faz-se importante apresentar aqui as construções curriculares e adequações referentes ao sistema de ensino no Estado da Paraíba e no Município de Campina Grande, que é a sede da instituição escolar desta pesquisa.

A proposta curricular da Paraíba (2018) foi construída com a participação democrática de vários profissionais da educação do estado, fruto de discussões coletivas sobre a legislação da educação brasileira, pontuando o documento da BNCC. Mediante consulta pública, apresentou como prioridade o direito de aprendizagem à diversidade de estudantes, afirmando que:

Os sujeitos são diversos e deverão ser compreendidos assim nos diferentes espaços em que forem pensadas propostas e práticas pedagógicas nas instituições educacionais do estado da Paraíba: desde o Projeto Político Pedagógico das escolas até a sua materialização no cotidiano das mesmas, no qual sujeitos diversos e de direitos ocupam lugares e espaços, com seus corpos, suas culturas, suas práticas sociais e devem, por isto, ser “validados” por toda a comunidade escolar. (PARAÍBA, 2018, p.16).

A concepção mencionada acima já havia sido contemplada no Plano Estadual

de Educação (PEE), Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015, que estabelece, em seu art. 2º, §III, como diretriz da educação paraibana, “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, garantindo um sistema educacional inclusivo em todos os seus níveis (Paraíba, 2015, p. 485).

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o estado da Paraíba obteve uma matrícula de 25.140 estudantes público-alvo da educação especial, com concentração maior nos anos iniciais do ensino fundamental somando um percentual na matrícula total que equivale a 42,8% do ano de 2020, um número que vem com significativo aumento desde 2016, mais precisamente na sala regular dos anos iniciais do ensino fundamental (INEP, 2022, p. 35).

Nesse caso, a Paraíba, correspondendo às estatísticas nacionais, vem com um aumento significativo das matrículas referentes ao público-alvo da educação especial, e um dos municípios com destaque nesse cenário é Campina Grande, que resguarda, em sua trajetória da implantação da educação inclusiva, ações que garantem a efetivação de uma educação de qualidade para todos. Logo o aumento no índice da matrícula é um fato real e favorável aos caminhos da inclusão educacional, pois reitera o compromisso municipal com a legislação educacional nacional e internacional vigente.

Conforme dados do INEP (2022) referentes ao Censo Escolar 2021, o município de Campina Grande possui, no geral, uma matrícula inicial na educação básica de aproximadamente 50 mil estudantes; destes 3.335 pertencem ao público-alvo da educação especial.

Desse indicador geral de matrículas na educação especial em Campina Grande, pertencem aos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino 30 mil estudantes aproximadamente, distribuídos em 148 unidades escolares, com 51 salas de AEE De acordo com o Portal SIGEduc-Sistema Integrado de Gestão de Educação,⁵ no ano de 2022, foram matriculados 2.477 estudantes com algum tipo de deficiência, sendo 480 diagnosticados com DI e 562 que possuem outras deficiências, além de comorbidades e dificuldades intelectuais.

⁵ Sistema Integrado de Gestão da Educação do Município de Campina Grande. Disponível em: https://campinagrande-pb.portalsigeduc.com.br/sigeduc/public/docente/busca_docentes.jsf?aba=p-academico. Acesso em: 20 set. 2022.

Pautando-se nos documentos legais que fundamentam a educação especial e inclusiva, e diante dos aspectos e das demandas específicas do município, sob a coordenação do Conselho Municipal de Educação (CME), publica-se a Resolução Municipal nº 02/2019, que estabelece as Diretrizes para a Oferta e Desenvolvimento da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Rede Pública do Sistema Municipal de Campina Grande, fruto de estudos e debates coletivos junto a profissionais da área, familiares de estudantes e outras instituições que fazem parte da rede de apoio e assistência jurídica à pessoa com deficiência (CME, 2019).

O referido documento, em seu art. 5º, o qual se refere à identificação do público-alvo da educação especial, faz um acréscimo no grupo II, pertencente aos transtornos globais do desenvolvimento: considera nesse grupo, além das pessoas com transtorno do espectro autista (TEA), aquelas com a Síndrome Congênita do Zika Vírus (CME, 2019) devido à incidência considerável desta síndrome em crianças em idade escolar e que já estão frequentando a educação infantil em escolas do município.

2.3 O olhar para as diferenças e os direitos de aprendizagem da PCD

Diante do exposto até aqui, firma-se a nossa pesquisa em bases legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, perpassando a concepção de que todas as pessoas aprendem na condição da compreensão humana de que somos diferentes. Como assinala Carvalho (2019b), o pensar e o agir de todas as pessoas são diferentes, pois assimilamos o mundo a partir do que é singular a cada um. Logo há que se respeitar a diversidade humana, promovendo mudanças que acarretem a vivência de uma educação com saberes e fazeres diferentes para e com sujeitos diferentes.

Esses caminhos que promovem mudanças na concepção da aprendizagem da pessoa com deficiência (PCD) são diversos e podem partir da equiparação de oportunidades e da garantia dos direitos de aprendizagem, que, por sua vez, põem o estudante no centro da aprendizagem, considerando justamente suas características, pautados na realidade e em melhorias educacionais que venham ressignificar a cultura escolar, a formação docente e a percepção de todo estudante.

Sendo a educação para todos, o direito de aprender perpassa essa concepção

de incluir todos e suas individualidades na possibilidade de aprendizagem. Esse ponto de vista que evidencia os direitos de aprendizagens é também considerado em um documento de base nacional que discute o período de aquisição da leitura dos estudantes, intitulado Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem.⁶

O referido documento, apesar de determinar um tempo específico para a consolidação da leitura, determinismo este que não condiz com os ideais de educação na perspectiva inclusiva, apresenta, por outro lado, um pressuposto para esse processo que se alinha a uma educação inclusiva: cita a percepção das diferenças e capacidades dos estudantes na composição dos diversos caminhos possíveis para garantir os direitos de aprendizagens, afirmando que há que se desenvolver:

(...) um trabalho que olhe para as crianças em suas potencialidades, em seus diferentes modos de aprender, em seus diversos ritmos, como processos subjetivos e não mais em suas carências; crianças consumidoras e também produtoras críticas de cultura, sujeitos de direitos – neste caso, direito de serem falantes/ ouvintes, leitoras/ escritoras, autônomas e autorais. (BRASIL, 2012, p.19).

Nesse sentido é importante perceber que a educação inclusiva, como afirma Carvalho (2019b), é um processo de transformações culturais e pessoais que ocorre constantemente, é uma condição social permanente e não temporária, fadada a uma tendência política ou ideológica. E nem muito menos é uma concepção que prioriza um determinado grupo social, ela é, de fato, para todos. Por isso, neste estudo, deixamos clara para qual parte desse todo delimitamos o nosso olhar, para que a partir dessa delimitação possamos ampliar o conhecimento referente ao sujeito da pesquisa.

Sendo assim, direcionamos nossa pesquisa para garantir o direito de aprendizagem ao estudante com deficiência intelectual (DI), na perspectiva de apoio e consolidação na área da leitura, possibilitando uma percepção dessa pessoa num viés histórico e social, com enfoque nas suas características e na sua capacidade, prezando pelo reconhecimento das diferenças e pela eliminação de barreiras que o impedem de ocupar um lugar de fato e de direito nos processos de ensino e aprendizagem.

⁶ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=mar. Acesso em: 07 jul. 2022.

Diante da discussão proposta entre o que podemos elencar como avanços e retrocessos legais que envolvem a política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva, apresentados até aqui e corroborando Mantoan (2015), que afirma que o mundo e as pessoas se transformam na convivência com o novo, defendemos ser urgente a necessidade de conhecimento sobre esse novo, para que possamos ser agentes de transformações sociais e mudanças de paradigmas na efetivação de uma educação inclusiva na qual todos possam, de fato, usufruir do seu direito de aprender.

Então, com o intuito de aprofundar e justificar a temática em estudo, resolvemos investigar a produção acadêmica voltada especificamente para a visão da DI na área da educação. Para isso, exploramos o Banco de Teses e Dissertações da CAPES em busca de pesquisas acadêmicas, tendo como corte temporal o ano de publicação da LBI (2015) até o ano de 2021.

2.4 Estado da arte: escolarização da pessoa com DI em dissertações de mestrado profissional entre 2015 e 2021

A partir do intervalo estipulado, trazemos como ponto de corte inicial o ano da homologação da LBI (2015), que assegura o direito à educação das pessoas com deficiência na perspectiva inclusiva. Com o intuito de delimitar nossa exploração científica, pesquisamos, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em Mestrado Profissional, o termo “deficiência intelectual”, como descritor principal deste estudo, tendo as Ciências Humanas como a grande área do conhecimento, com ênfase em educação, e concentração nas áreas de educação básica, formação de educadores, ensino e aprendizagem.

Diante do refinamento citado acima, encontramos, entre os anos de 2015 a 2021, 27 dissertações de Mestrado Profissional publicadas no portal da CAPES. Evidenciou-se, nesses estudos, que a temática da pessoa com DI é abordada de modo geral, com ressalva em diversas áreas como: intervenções no AEE, letramento matemático, no ensino de Ciências, arte, na educação física adaptada, Educação de Jovens e Adultos, família, escola integral, e outros, o que nos revela uma escassez de estudos relacionados especificamente ao estudante com DI e à sua aprendizagem na área da leitura, mais precisamente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Desse modo, das 27 dissertações publicadas, apenas 6 destacavam de forma específica a pessoa com DI e sua aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, estas foram selecionadas por apresentarem temática, métodos e discussões que se aproximam da perspectiva ideológica deste estudo e por nos fornecerem contribuições e aprofundamento teórico que serão descritos adiante. Para tal, organizamos a identificação das referidas dissertações no quadro abaixo:

Quadro 1 - Dissertações de mestrado profissional relacionadas ao tema da pesquisa

Título	Autoria	Universidade	Ano
1 - O educando com deficiência intelectual no contexto da educação inclusiva: uma análise do trabalho didático	BARROS, Paulo Oliveira	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	2016
2 - Escolarização do aluno com deficiência Intelectual: escolha de caminhos pedagógicos	SANTOS, Adriana Hellen Lima dos	Universidade de Taubaté	2018
3 - O plano educacional individualizado (PEI) e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual: práticas e processos em curso	BASSI, Tania Mara dos Santos	Universidade Estadual de Mato G. Do Sul	2019
4 - O planejamento educacional individualizado (PEI): das sinuosidades da elaboração a sua aplicabilidade	PEREIRA, Marta Aparecida de Mello	Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul	2020
5 - Planejamento curricular e deficiência intelectual: um estudo de caso nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública de ensino do Distrito Federal	SILVA, Sheley Cristina Corrêa da	Universidade de Brasília	2020
6 - A alfabetização de crianças com diagnóstico de deficiência intelectual: um estudo de caso em uma escola pública municipal	PERPÉTUO, Regina Celia Fernandes da Costa	Universidade Nove De Julho	2020

Fonte: Laurindo (2021)

Ao selecionar os estudos pesquisados, foram considerados o título e o objeto de estudo da pesquisa, seguidos da leitura do resumo e das conclusões. No geral, percebemos que ainda há uma generalização referente ao termo deficiência e que a pessoa com DI é sugerida como comorbidade de outras categorias de deficiência ou síndromes, o que não é uma regra.

Além disso, percebeu-se que a maioria dos estudos aborda o termo deficiência intelectual atrelado à área biológica, com exceção dos trabalhos acadêmicos separados para serem aqui apresentados, nos quais foi possível encontrar elementos consideráveis que contribuíssem para a ampliação do conhecimento da temática abordada nesta pesquisa. Assim as seis dissertações apresentadas adiante convergem com as concepções deste estudo.

Santos (2018) nos apresenta uma dissertação intitulada: *Escolarização do aluno com deficiência intelectual: escolha de caminhos pedagógicos*. Seu objetivo primordial foi investigar as estratégias de ensino adotadas por professores do ensino fundamental I; a metodologia adotada foi de cunho qualitativo e de caráter exploratório; e o produto foi um diário de campo com registro dos resultados obtidos referentes aos objetivos da pesquisa.

O título da pesquisa, que já converge com a nossa proposta de estudo, deixa implícito que haverá sempre um caminho para a aprendizagem do estudante com DI, sabendo que a inclusão sempre será a melhor escolha, visto que a aprendizagem, quando oportunizada de maneira coerente com as características de cada um, sempre será possível, mesmo que por caminhos diversos.

Essa percepção de caminhos diversos para a aprendizagem da pessoa com DI, destacada por Santos (2018), torna claro que sua concepção diante desse estudante se dá por meio dos fatores sociais e das suas possibilidades de aprendizagem. Corrobora assim a concepção de aprendizagem desta pesquisa, que aborda os estudos teóricos de Vigotski (2019), com destaque aos caminhos diferentes do desenvolvimento, os quais são viáveis quando se percebe que não há uma única forma para atingir um objetivo e que é possível promover a aprendizagem de todos, inclusive das pessoas com deficiência.

Percebeu-se, no estudo de Santos (2018), em suas considerações finais, que há uma urgente necessidade de romper com o olhar equivocada que ainda se tem sobre o sujeito com DI no que diz respeito a sua capacidade, pois este ainda é enxergado como aquele limitado, que não tem memória, com pouca chance de aprendizagem. Essa concepção se reflete diretamente no exercício do trabalho de alguns docentes que reforçam o modelo médico, no sentido de acreditar que, estando a pessoa com DI medicada, terá mais chance de aprendizagem. Logo destaca a

formação docente e a adaptação curricular como essenciais para a promoção da educação inclusiva.

Em tais estudos, fica evidente que a presença da diversidade de estudantes, mesmo sendo uma realidade, não deixa de ser um desafio para a prática docente; e que a necessidade de atividades adaptadas, além de ser um direito do estudante, diante da construção de sistemas educacionais inclusivos, reforça que há um despreendimento da concepção homogênea do sujeito em sala de aula.

Assim, afirma Barros (2016), a aceitação dessa heterogeneidade do sujeito escolar configura uma mudança que contribui para a concretização da escola inclusiva. Porém essa visão isolada não causa transformações significativas na prática pedagógica, principalmente quando se trata do estudante com DI, pois este ainda é visto como um sujeito paralelo entre o ensino regular e a educação especial.

Barros (2016) nos apresenta sua pesquisa com o título: *O educando com deficiência intelectual no contexto da educação: uma análise do trabalho didático*, configurado como uma pesquisa documental, com utilização de questionário semiestruturado e observação. Como objetivo geral, apresentou uma análise da organização do trabalho didático nas classes do 4º ano do ensino fundamental.

Barros (2016) enfoca o trabalho didático como ferramenta importante para a escolarização do estudante com DI, no entanto salienta, em suas considerações finais, que, para além dessa questão que analisa o trabalho didático, frente à conotação de uma educação inclusiva, estão as bases tradicionais, homogêneas e coletivas as quais têm sustentado os pilares da escola por muitos anos. Desprender-se dessa visão do sujeito homogêneo e do ensinar para o coletivo sem considerar as singularidades de cada um é, de fato, um proposta que está lentamente ocupando seu espaço no ambiente escolar.

Nesse sentido, as políticas públicas precisam atentar para essa conexão entre as funções da escola, do docente, da família e da sociedade no geral para corresponder às proposições de uma educação inclusiva, a qual nos direciona para uma visão plurilateral, multicultural e multipessoal dos estudantes na atualidade. Logo, é primordial investir em estratégias de ensino individualizado e formação docente como parte dos princípios de um currículo educacional inclusivo, que são benefícios favoráveis a todos os estudantes.

Assim, destacamos, em comunhão com a formação docente, o Plano Educacional Individualizado (PEI) como um recurso curricular viável para atender as necessidades do estudante com DI. Visto que as pesquisas mostram a urgência em se fazer educação inclusiva no viés de percepção e consideração real das diferenças, todos os envolvidos na escolarização desse estudante precisam conhecer suas características, necessidades e potencialidades a serem consideradas na adaptação curricular que acarretará na construção do PEI.

Bassi (2019), em sua dissertação, cujo título é *O plano educacional individualizado (PEI) e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual: práticas e processos em curso*, apresenta como seu objetivo principal: analisar a execução do PEI, como instrumento no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual, na primeira etapa do ensino fundamental. A abordagem metodológica baseia-se no levantamento bibliográfico e na análise documental, caracterizando-se como pesquisa empírica por aplicar entrevista semiestruturada junto aos docentes. A proposta de intervenção dessa pesquisa foi a oferta de formação continuada aos profissionais da educação em serviço, regentes de sala regular, qualificando-os para a elaboração do PEI.

O estudo de Bassi (2019) discorre sobre a importância do PEI como uma alternativa que subsidia a prática docente, já que oferta condições de aprendizado que partem da individualidade de cada sujeito, gerando condições de autonomia e aprendizagem. No entanto, foi constatado, nos seus estudos, que a construção do PEI se evidencia junto a outros estudantes público-alvo da educação especial que possuem acompanhamento e atividades mediadas por um apoio escolar, sendo esse recurso pouco visível ou até implícito quando se trata do estudante com DI. Logo não é uma ferramenta suficiente para atender as demandas desse estudante.

Bassi (2019) também salienta que a formação docente deve ser repensada diante da realidade, pois também verificou, em seu estudo, uma certa vulnerabilidade do conhecimento docente referente à escolarização do estudante com DI, bem como sobre a educação especial como um todo. Assim, partindo desse princípio, em consonância com a legislação, podem surgir novas estratégias pedagógicas que objetivem a aprendizagem da pessoa com deficiência, visto que a qualificação docente permite a focalização em todos os estudantes e suas diferenças.

A pesquisa de Pereira (2020) apresenta título, objetivos e metodologia semelhantes à pesquisa de Bassi (2019), no entanto o foco e a análise do PEI são voltados para os anos finais do ensino fundamental. A intervenção proposta nas entrelinhas visou desenvolver um plano de ação escolar com práticas pedagógicas em parceria com docentes do AEE e docentes da sala comum. Constatou-se, nesse estudo, que o PEI é recurso legal na prática da educação especial, porém se distancia da realidade no que diz respeito a sua elaboração e efetivação, ficando muitas vezes sendo executado de qualquer maneira como mera obrigação, por isso a necessidade evidenciada de repensar práticas educativas para um sistema educacional inclusivo.

No que se refere à pesquisa de Pereira (2020), pontuamos uma divergência com nossa percepção, pois acreditamos que, antes de questionar a prática educativa do docente que atua com o público-alvo da educação especial, é necessário olhar para a formação inicial e continuada desse docente, uma vez que não consideramos apropriado julgar a atuação docente antes da preparação adequada para tal atuação.

Perpétuo (2020), em seu estudo *A alfabetização de crianças com diagnóstico de deficiência intelectual: um estudo de caso em uma escola pública municipal*, teve como intuito compreender como ocorre o desenvolvimento da alfabetização nos sujeitos estudados, sendo uma pesquisa qualitativa, a partir de análise de documentos e observações. A proposta de intervenção implicitamente foi evidenciada como formação continuada baseada nas análises e nos estudos sobre o tema.

Esta pesquisa revela inquietações da autora no sentido de indagar se as políticas públicas já decretadas conseguem, de fato, uma efetivação na prática que provoque mudanças reais frente à concepção do desenvolvimento da aprendizagem do estudante com DI. Além disso, há que se considerar o que está além do diagnóstico, que é a percepção de suas potencialidades, o conhecimento do contexto histórico e social, para poder elencar estratégias que considerem os aspectos individuais observados, a fim de contribuir para o desempenho da leitura dessas crianças, pois elas podem ser alfabetizadas.

Nesse viés, concordamos com Perpétuo (2020) no sentido de que também deve haver uma coerência entre o currículo estabelecido e a proposta de planejamento em sala de aula, ocorrendo parceria com os docentes da sala regular e da sala de AEE. Apesar de acontecerem as mudanças propostas na legislação, é preciso observar como ocorre essa efetivação, já que se percebeu um distanciamento

entre a proposta curricular e a parceria no planejamento dos docentes, configurando-se uma lacuna na política da educação inclusiva que atrapalha a aprendizagem do estudante com DI.

O estudo de Silva (2020), *Planejamento curricular e deficiência intelectual: um estudo de caso nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública de ensino do Distrito Federal*, tem como objetivo principal compreender o modo como o docente define e seleciona o currículo para estudantes com DI. O estudo ocorreu por meio da análise do processo de construção, de preenchimento de formulário e entrevista com docentes, junto a uma análise documental. Dois produtos foram apresentados na pesquisa: um curso de formação continuada para os docentes sobre planejamento curricular para estudantes com DI; e um instrumento de registro que retrata as reais possibilidades do estudante, servindo como acompanhamento do desenvolvimento no período da escolarização.

Portanto, a proposta de Silva (2020) indaga sobre as adequações curriculares para o estudante com DI, pois considera este estudante um agente desafiador para a expectativa social. Percebe-se que há ainda dificuldades do docente em lidar com as diferenças, pois eles desconhecem o currículo inclusivo e as novas possibilidades de promover a aprendizagem. Conclui assim que é urgente a necessidade de rever a reconstrução e a condução do registro de planejamento, visto que a ausência da formação docente o impede de promover uma boa adequação curricular, que viabilize estratégias de ensino adequadas a esse público, sendo fundamental a construção de planejamentos estratégicos que atendam a individualidade e as características do estudante com DI, contribuindo para o seu desempenho escolar e cognitivo.

As dissertações apresentadas demandam discussões sobre o estudante com DI, sua escolarização e a escassez da formação docente. Todas buscam a educação de qualidade e um currículo que viabilize estratégias pedagógicas que colaborem com o docente e com o estudante. Essas discussões apresentam concepções diante da pessoa com DI, no sentido de este ser um sujeito construído socialmente, condizentes com este estudo. Entretanto nossa proposta se debruça sobre o desempenho da leitura de um estudante com DI, através de um PEI construído em parceria com educadores que atuam com esse tipo de deficiência.

A referida ação não foi contemplada nas discussões das dissertações pesquisadas, por ficar implícito que ainda há uma dicotomia entre ensino comum e

educação especial e que as ações planejadas para os estudantes com deficiência ora são ações de sala regular, ora são ações de AEE, sendo tais espaços de aprendizagem diferentes e distantes. Mas acreditamos que, apesar de o AEE e o ensino regular acontecerem em horários opostos, há uma necessidade de diálogo entre os docentes para refletir sobre estratégias de aprendizagem comum para seus estudantes.

Perante o exposto, evidencia-se a necessidade de pesquisas voltadas ao processo de escolarização da pessoa com DI, pois este sujeito necessita sair da invisibilidade social e ocupar um lugar de direito na esfera educacional, que é o direito da aprendizagem, além da necessidade de formação docente referente ao público-alvo da educação especial, bem como uma reconstrução da prática de ensino, considerando novos modelos de ensinar e de aprender.

3 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL FRENTE À PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Este capítulo apresenta a deficiência intelectual (DI), passando por conceitos da concepção médica à concepção social, embasando-se na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (2001, 2007, 2010, 2019). Assim, apoiando-se em autores como Sasaki (2010), Mantoan (2015), Carvalho (2019), entre outros que abordam a temática, consideramos a formação docente e o PEI como recursos que contribuem para o desenvolvimento desse estudante, em comunhão com a consolidação das políticas públicas que envolvem a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

3.1 Definições sobre DI: da concepção médica à concepção social

Para a compreensão inicial sobre deficiência, consideramos que, conforme a Organização Mundial de Saúde - OMS (2011), existem duas concepções que defendem, cada uma a seu modo, os preceitos sobre a deficiência, as quais são: o modelo médico e o modelo social.

O modelo médico visualiza, por um lado, a deficiência como uma doença, com caráter unicamente biológico e assistência medicamentosa para encontrar possíveis soluções para o problema. Por outro lado, o modelo social defende a ideia de que fatores externos influenciam o desenvolvimento da pessoa com deficiência, pois a concepção desta pessoa não está fixada no problema biológico ou na lesão física.

Assim sendo, o modelo social está vinculado a uma perspectiva sócio histórica da pessoa com deficiência, opondo-se à visão unilateral da medicina. Mas os dois modelos, embora divergentes, podem ter um ponto de comunicação, pois ambos compreendem que somos seres tanto biológicos como sociais e que a deficiência “não deve ser vista como algo puramente médico nem como algo puramente social” (OMS, 2011, p. 4).

Dessa forma, é de suma importância perceber que o ser humano não pode estar vinculado a uma única dimensão teórica que o defina e o estabilize, pois somos seres plurais em nossa essencialidade e em nossa concepção genética e social. Estamos para além da visão unilateral, pois todo sujeito é concebido em uma ampla dimensão, que envolve sua integralidade enquanto ser biológico, social, psicológico,

cultural e emocional. Mas sabemos que historicamente a concepção e as informações da pessoa com deficiência estão arraigados aos parâmetros estabelecidos pela medicina, que enfatiza o desenvolvimento biológico como fator primordial para indicar as condições de normalidade e/ou deficiência das pessoas.

Segundo Carneiro (2009), a percepção social e educacional da pessoa com deficiência, durante longos anos, esteve condicionada ao modelo médico. Protagonista do século XVI como ciência soberana, a medicina direcionava seu olhar para a constituição biológica do sujeito e denominava como doente mental a pessoa que não desenvolvia o seu intelecto conforme os padrões de normalidade estabelecidos na época. Assim era categorizada de acordo com o nível em que se apresentava a doença mental, a qual impedia sua aprendizagem e sua inclusão no convívio social.

Esse modelo médico, que perdurou até o século XVIII como única concepção de estudo sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência, representa o berço da exclusão, pois reforça a concepção de capacitismo, que paralisa a pessoa com deficiência devido a um diagnóstico que o torna socialmente desqualificado, sem considerar sua singularidade, sua integralidade e suas potencialidades.

Para Batista e Mantoan (2007), o estudo sobre a deficiência não deve se pautar apenas no contexto biológico e nem ficar centralizado apenas ao saber médico. Diante das conceituações e classificações referentes às deficiências, disseminadas durante muito tempo pela medicina, há uma responsabilidade dessa ciência que provocou danos irreparáveis a essas pessoas, diante de um diagnóstico fechado sobre um determinado indivíduo, gerando preconceitos e exclusão. Como o saber médico era considerado incontestável, a sociedade apenas acatava e correspondia, através do medo, da indiferença e da segregação dessas pessoas.

De acordo com Sasaki (2010), no século XX, as crianças que rompiam com os padrões “normais” de intelectualidade passavam a ser também objeto de estudo da Psicologia. Nesse contexto, iniciou-se a classificação da inteligência a partir dos testes psicométricos de Alfred Binet, que, ao longo do tempo e ainda fixado a uma concepção unilateral, buscava medir a inteligência de crianças consideradas diferentes, conforme o nível de sua capacidade intelectual a partir do seu QI (Quociente de Inteligência). Nesse percurso histórico, essas pessoas foram

denominadas de cretina, imbecil, idiota, excepcional, retardada mental, deficiente mental, criança com necessidades especiais, criança especial, entre outras.

Transformações sociais vêm acontecendo e rompendo com o modelo médico, que rotula, classifica e denomina de forma discriminatória aquelas pessoas que exibem comportamentos intelectuais diferentes do padronizado para uma sociedade maniqueísta. Percebe-se, assim, que há um longo caminho a percorrer no sentido de transformar uma sociedade enraizada numa perspectiva homogênea da pessoa. Para isso, as mudanças precisam ocorrer em várias esferas e, a partir de diversos estudos, começamos a enfatizar a necessidade de desapropriar-se de termos pejorativos anteriormente citados referentes à pessoa com deficiência.

O termo deficiência intelectual (DI) é considerado atualmente o mais adequado para se referir a pessoas que apresentam limitações no desenvolvimento da inteligência, da cognição e do comportamento, tendo surgido em 2007 no cenário científico, a partir de reformulações ocorridas no sistema de classificação da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), que passou a se chamar Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD).

Essas modificações semânticas, necessárias para reparar estigmas sociais frente à pessoa com DI, são apresentadas nesse novo contexto. Sasaki (2010) afirma que o novo termo rompe com concepções depreciativas e classificativas do modelo médico e da psicometria, sendo uma expressão considerada mais adequada, visto que:

[...] o termo intelectual [refere-se] ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo. A segunda razão consiste em podermos melhor distinguir entre deficiência mental e doença mental, dois termos que têm gerado confusão há vários séculos. (SASSAKI, 2010, p. 10).

Diante dos embates terminológicos entre doença e deficiência mental, considerando as transformações sociais, a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2011, ao utilizar o termo DI, considerou este como uma pessoa que apresenta um desenvolvimento incompleto, especificamente na área intelectual, acarretando limitações à memória e à aprendizagem. Isto é, um estado de maturação mental interrompido ou incompleto, o que significa que a pessoa pode ter dificuldades em entender, aprender, recordar coisas novas, e em aplicar essa aprendizagem a novas situações” (OMS, 2011, p. 313).

A referida compreensão da OMS sobre DI nos apresenta um sujeito em formação de sua funcionalidade e estrutura mental, que, por algum motivo, sofreu interrupções, mas que não o paralisa diante da possibilidade de aprendizagem. Além do termo DI, usa-se a palavra “dificuldades” para fazer compreender que as limitações podem ser superadas, elas não estão paralisadas num rótulo biológico, há que se considerar agora o sujeito em sua integralidade.

Atualmente as denominações utilizadas na medicina para as pessoas com deficiência encontram-se na *Classificação Internacional de Doenças – CID 10* e no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (2014)*, os quais consideram a DI como um transtorno de desenvolvimento intelectual que apresenta comportamentos envolvendo baixo desempenho nos aspectos funcionais, intelectuais e adaptativos nas áreas conceitual, social e cultural, definida como:

[...] um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. Os três critérios a seguir devem ser preenchidos:

- A.** Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência, confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.
- B.** Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.
- C.** Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento. (DSM 5, 2014, p. 33).

Assim, ao considerar os três critérios estabelecidos acima, estamos nos desvinculando de uma posição unilateral que servia como única fonte para avaliação diagnóstica. Além dos fatores clínicos, agora devemos considerar as funções adaptativas em seu contexto social, o qual, por sua vez, é parte integrante desse processo de conhecimento, ressignificações e adequações frente ao universo da pessoa com DI, o que possibilita o surgimento de novas metodologias que visam ao desenvolvimento dessa pessoa nas várias áreas da sua vida.

Nessa perspectiva, a LBI (2015), no seu art. 2º, deixa claro que, havendo necessidade de avaliação diagnóstica da pessoa com deficiência, deve-se considerar os aspectos biopsicossociais, sendo realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar para que juntos dialoguem sobre a percepção do todo desta pessoa. Assim devem ser levados em conta:

- I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - a limitação no desempenho de atividades;
- IV- a restrição de participação. (BRASIL, 2015)

A escola, ao acolher a matrícula das pessoas com deficiência condicionada à apresentação de laudo médico, embora valide a natureza médica da deficiência, não pode se pautar nesse diagnóstico para classificar ou separar estudantes. Ainda hoje sabemos que é comum essa prática, o que nos permite afirmar que chega primeiro à escola a essência da exclusão, o modelo médico, o CID, e não a pessoa, nem sua história, nem sua cultura.

A crença social referente à homogeneidade do ser humano ainda é visível e, por isso, mesmo em tempos de educação inclusiva, nos deparamos com a separação entre os estudantes ditos normais e as PCD. Conforme afirma Mantoan (2015), o direito à diversidade desestrutura a escola tradicional e os interesses comuns de uma sociedade elitista e excludente, que ainda padroniza a igualdade como uma referência humana.

Em um sistema educacional inclusivo, o laudo médico não deve potencializar o rótulo da deficiência, pois é preciso olhar para o laudo como um componente para identificar o estudante público-alvo da educação especial. Não se pode fixar o olhar no CID, o olhar deve estar direcionado para a pessoa, para as dimensões que vão além de um código de intelectualidade. Sendo a escola a maior disseminadora de uma educação para todos, de acordo com Mantoan (2015), não se pode criticar ou culpar o estudante com deficiência por suas limitações, nem tampouco elencar como fracasso escolar devido ao fato de não atender normativas ou idealizações de uma sociedade que o inferioriza devido a um diagnóstico.

Mendes (2011) também defende que a DI deve ser entendida na intensa relação indissociável que se estabelece entre o ambiente, a cultura e o intelecto do indivíduo, pois somos seres com possibilidade de evolução a partir desse vínculo social. Por isso, uma limitação não define um sujeito, pois pode transformar-se nas interações sociais estabelecidas ao longo da vida.

Esse entendimento, que valoriza os aspectos sociais no desenvolvimento da pessoa com DI, ganhou ênfase só no século XXI, quando se passou a enxergar com outras lentes, independentes da concepção médica. Nesse período, iniciou-se o rompimento do estigma da doença mental, com a oferta da equiparação de

oportunidades na esfera social, o que contribui para a maturação cognitiva e a aprendizagem frente ao mundo que a cerca.

Ao considerar a pessoa com DI, que está cada vez mais presente na escola, devemos percebê-la como um ser social com quem, através dos desafios pessoais, sociais e institucionais encontrados no percurso do seu desenvolvimento, precisamos contribuir para que suas necessidades educacionais sejam atendidas, embora apresente biologicamente características que limitam seu desempenho intelectual.

3.2 Os caminhos indiretos do desenvolvimento e a pessoa com DI

Nosso estudo propõe olhar para a pessoa com DI de acordo com a perspectiva histórico-cultural, proposta por Vigotski, pioneiro na concepção de que o intelecto da criança se desenvolve a partir da interação social. Seu legado diz respeito ao desenvolvimento humano oriundo da interação social, fundamenta o significado da linguagem e do pensamento, além de evidenciar a efetivação de uma sociedade justa e inclusiva.

Considerado o principal teórico a enxergar a possibilidade de aprendizagem da pessoa com deficiência, sua teoria nos fornece contribuições avançadas para além do tempo, pois, na atualidade, continua favorecendo para o entendimento do desenvolvimento do ser humano, incluindo como ser aprendiz a PCD. Para Vigotski (2019), todo sujeito, enquanto ser social, tem condições de se desenvolver, pois, mesmo que apresente limitações, há caminhos diferentes que levam ao aprimoramento e à construção de habilidades.

Esses diversos caminhos para o desenvolvimento não limitam a pessoa a uma condição biológica. De acordo com Vigotski (2019), dizemos que olhar para uma criança com deficiência e condicioná-la à sua limitação é fixar a percepção naquilo que falta, naquilo que foi chamado de negativo ao longo da história. Sendo necessária a compreensão de que é preciso “estudar não a deficiência, mas a criança com umas ou outras deficiências [...], o estudo integral da personalidade infantil em sua interação com o meio circundante deve constituir a base de todas as investigações” (VIGOTSKI, 1928/2019, p. 258).

A nossa concepção diante da criança com DI, enquanto ser único que se constrói histórica e culturalmente na sociedade, dentro de um prisma integral,

considera que sua condição de PCD não representa um fim, mas um processo ascendente que irá evoluir conforme as suas interações com o meio, uma vez que o desenvolvimento é um processo dinâmico e não estático. Por isso, “é impossível apoiar-se no que falta a determinada criança, no que ela não é; ao contrário, é necessário ter uma ideia, ainda que seja a mais vaga noção, sobre o que ela possui e o que é” (VIGOTSKI, 1931/2019, p. 180).

Dessa forma, é necessário visualizarmos a pessoa e, a partir das suas características, traçar caminhos diferentes que se adequem a sua capacidade, para poder proporcionar uma aprendizagem adequada, independente da condição intelectual que o limita, pois, “o estudo dinâmico da criança com atraso mental não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade do defeito” (VIGOTSKI, 1928/2019, p. 255). Deve-se enxergar além da deficiência, perceber os aspectos que indicam possibilidades de avanços qualitativos e os fatores sociais que influenciam a formação histórica e cultural do ser.

No entanto, sabemos que a exclusão é fruto da abordagem fixada nos fatores biológicos, que, mediante o contexto sociopolítico, visa atender o perfil da classe dominante, agregando-se aos valores e às classificações de inteligência impregnados no modelo de educação do século passado e que fazem parte da nossa herança cultural. Nesta a ideia adequada da sociedade era “criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade a homogeneidade” (CANDAU; SACAVINO, 2015, p. 65).

Diante do exposto, evidencia-se que a concepção teórica desta pesquisa vai na contramão da perspectiva unilateral do ser humano, pois a nossa percepção é de um sujeito heterogêneo, vinculado à possibilidade de aprendizagem inerente a toda pessoa, visto que somos frutos das interações sociais que podem nos transformar e nos dar a possibilidade de transformar o outro a partir da mediação e de diversos caminhos de desenvolvimento, possibilitados por diversas estratégias e interlocução nas relações sociais.

Considerando a concepção histórico-cultural de Vigotski, afirmamos que, em sua totalidade, “a relação do homem com o mundo físico e social é sempre mediada, isto é, se dá por meio do concurso de um elemento intermediário, que a torna mais complexa” (MIRANDA, 2010, p. 18). Sendo esse processo de mediação o espaço

propício ao desenvolvimento humano, evidenciam-se as possibilidades de reinvenção da própria realidade na relação que ocorre entre os distintos instrumentos que permitem a construção de novos conhecimentos, os quais se dão na conexão entre o eu, o outro e o mundo.

No percurso desse caminho, que é a mediação, visualizamos que o potencial cognitivo é fruto da interação entre o homem e o meio. Para Vigotski (2010), essa interação é promovida através dos instrumentos e signos, ou seja, dos agentes externos e internos que interagem e influenciam o sujeito, permitindo avanços no campo da memória, da atenção, da linguagem e do pensamento, entre outras estruturas, que são denominadas de Funções Psicológicas Superiores (FPS).

Na medida em que as FPS são estimuladas a partir da experiência social, mediante estratégias planejadas, ocorridas na dinâmica entre o estudante e o docente, vai ocorrendo a evolução dessas funções, o que conseqüentemente gera um progresso nas relações intrapessoais e interpessoais do sujeito. Estas provocam “transformações comportamentais e estabelecem um elo [...] entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual” (VIGOTSKI, 2007, p. 26).

Vigotski (2010) considera que o determinismo médico frente à PCD é uma visão fadada ao passado, uma vez que a mediação promove o movimento transcendente do biológico para o social, e a função mediadora é a força que impulsiona a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), considerada a linha tênue ou a distância entre a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), que é a capacidade de resolver uma situação problema de forma independente, e o desenvolvimento potencial, quando o problema é solucionado sob a mediação de uma ou mais pessoas.

Assim sendo, em outras palavras, a ZDP é o elo entre o biológico e o social, entre a dependência e a autonomia, entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Conforme Vigotski (2010), o que a criança realiza hoje com ajuda será capaz de realizar de forma autônoma amanhã, sendo essa uma dinâmica possível quando em regime de interação com outras pessoas.

Para a criança com DI, a mediação que acontece na ZDP. Sendo assim, é preciso considerar primeiramente o seu nível de conhecimento de acordo com sua realidade, sendo uma ação primordial para aprendizagem, pois as atividades que são desenvolvidas com o apoio do docente, que será o principal mediador, permitirão perceber no curso do desenvolvimento que:

Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. (VIGOTSKI, 2010, p. 98).

Essa característica de ultrapassar o desenvolvimento do nível real para o potencial, através da mediação na ZDP, segundo Vigotski (2019), é inerente a todas as crianças, sem haver separação entre a criança com deficiência ou sem deficiência, uma vez que ambas podem e devem receber, em iguais condições, a mesma mediação pedagógica, porém com técnicas diferentes, adequadas ao desenvolvimento distinto de cada uma.

Então, quando o processo de aprendizagem inerente a todas as crianças acontecer através do caminho de mediação na ZDP, poderemos perceber qual vertente da tríade que as define irá necessitar de maior intervenção para sua evolução. Essa tríade tem origem no modelo médico, passa pela psicometria e, por último, lança-se na perspectiva social. Lembramos que o modelo médico não deve ser de todo descartado na compreensão da história individual do sujeito, já que não podemos negar o biológico, nem o social, pois “a história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas” (Vigotski, 2010, p. 42).

Dessa forma, compreende-se que o ser humano tem sua origem biológica, mas é possível transformá-la a partir das experiências sociais, partindo da compreensão e possibilidade da aprendizagem do estudante com DI. Assim permite-se uma relação dialógica entre a história biológica e a história social da criança, num ambiente de aprendizagem inclusivo, no qual os mediadores necessitam perceber que “a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo” (VIGOTSKI, 1929/2019, p. 31).

Portanto fazemos a opção de enxergar essa criança pelo viés dos fatores sociais, que se desenvolve de modo diferente, permite a ruptura limitante do determinismo biológico e direciona o estudante com DI para o processo de aprendizagem a partir de trajetórias distintas. Denominadas por Vigotski (2019) de caminhos indiretos do desenvolvimento, essas trajetórias são possibilitadas a partir das vivências sociais do estudante e surgem quando este não consegue encontrar o

caminho imediato da aprendizagem.

Para compreender os caminhos indiretos de aprendizagem que um estudante pode percorrer, é necessário tomarmos conhecimento dos principais pressupostos apontados por Vigotski em seu estudo sobre a defectologia, termo utilizado para designar o estudo da pessoa com deficiência. A via indireta do desenvolvimento é possível a partir da construção de estratégias específicas para que a PCD possa alcançar um objetivo. Nesta pesquisa, os objetivos traçados, como já sabemos, são direcionados a um estudante com DI e, nesse processo, necessitamos perceber sua condição para que, na interação com o docente, sejam fornecidas informações que conduzam este à escolha de recursos adequados para aquele.

Assim, quando a pessoa com DI se torna consciente da sua limitação e reconhece que, com apoio adequado, tem condição de transcender o aspecto biológico, percebendo a sua capacidade em meio a interação social, então poderá provocar mecanismos que fortaleçam seu desempenho, pois “o sentimento ou a consciência da deficiência que surge no indivíduo por causa do defeito é a valoração de sua posição social e converte-se na principal força motriz do desenvolvimento psíquico” (VIGOTSKI, 1924/2019, p. 79).

Esse mecanismo de força que surge na adversidade e na consciência da deficiência é, segundo Vigotski (2019), denominado de compensação, sendo este um processo que estimula o potencial da pessoa com deficiência, fazendo com que a pessoa com DI, ao invés de enfatizar suas limitações frente a um determinado obstáculo, seja estimulada a valorizar sua capacidade e a compreender que poderá atingir o objetivo de uma maneira diferente, de acordo com suas possibilidades. Logo, compreende-se que:

O postulado central da defectologia contemporânea é o seguinte: qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação. Por isso, o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança. Assim como para a medicina contemporânea é importante não a enfermidade, mas o enfermo, para a defectologia, o objeto de estudo não é a insuficiência por si mesma, mas a criança atingida pela insuficiência. (VIGOTSKI, 1929/2019, p. 34).

O sentido da aprendizagem da pessoa com deficiência na perspectiva histórico-cultural fundamenta a educação especial e inclusiva, pois os objetivos estão voltados para atender a individualidade de cada um em suas diferenças, a partir de sua

inserção na sociedade, na ação compensatória intrínseca ao estudante e na percepção humanista diante de um sujeito único em meio à diversidade de seus aspectos biopsicossociais. Para Vigotski (2019), a educação especial necessita estar em constante diálogo com o social para se tornar parte dele, não um anexo, que dificulta o protagonismo da criança.

Logo, a aprendizagem da pessoa com DI ocorre nos diversos caminhos que podem ser traçados, em dinâmica de situações cotidianas, vivenciadas nessa relação entre o eu e o outro, mediante estímulos na ZDP, que vão gerar situações de compensação num movimento dialético entre os aspectos genéticos e os aspectos culturais, a partir de estratégias que permitam evoluções nas diversas áreas do desenvolvimento, as quais estão limitadas e não estagnadas pela deficiência. Isto é:

No desenvolvimento das crianças com atraso mental, como no desenvolvimento de qualquer criança afetada por um ou outro defeito, existem os processos que surgem pelo fato de que o organismo e a personalidade da criança reagem ante as dificuldades com as quais se deparam, reagem ante sua própria deficiência e, no processo do desenvolvimento, no processo de adaptação ativa ao meio, formam uma série de funções com cuja ajuda compensam, nivelam e suprem as deficiências. (VIGOTSKI, 1931/2019, p. 183).

Ao afirmar que a mediação é a melhor estratégia nos processos de ensino e aprendizagem das pessoas atípicas, Vigotski (2019) chama a atenção para que as estratégias construídas nesse processo não unifiquem as características da pessoa com DI, sem considerar a variação comportamental, que se manifesta nas diversas áreas do desenvolvimento, como a memória, a linguagem, a aquisição de conceitos, entre outros. Isto é, não podemos considerar que toda pessoa com DI possua características unívocas, pois cada situação ocorre conforme se apresenta no intelecto e no comportamento adaptativo em determinadas situações.

3.3 Linguagem, leitura e interação social no enfoque histórico-cultural

Esta pesquisa aborda o desempenho da leitura de um estudante com DI, considerando a linguagem como principal veículo de interação entre o docente e o estudante, uma vez que a necessidade de comunicação entre o eu, o outro e o mundo é função primordial nessa relação de ensinar e aprender. De acordo com Miranda (2010), é pela linguagem que há uma evolução no sistema de signos que “traduzem ideias, pensamentos, sentimentos e são compreensíveis por outras pessoas; são,

portanto, sociais e individuais, envolvendo todo o contexto de interação” (MIRANDA, 2010, p. 22).

Para Vigotski (2001), a linguagem e sua intenção comunicativa enquanto sistema de signo representa a passagem do biológico para o social, pois oferta ao sujeito a visão do vir a ser, pois, nesse processo intencional e interacional, a criança transforma-se e é transformada enquanto sujeito e objeto social. Logo, para se construir, o ser humano precisa dos outros, pois, na ação da mediação, percebe-se que a “ interação é uma ferramenta social que viabiliza a linguagem, que por sua vez é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão. ” (VIGOTSKI, 2001, p. 11).

Nessa comunicação com o outro, há a cooperação de cada ser nesse processo, ou seja, completando-se nas relações, chegamos ao ápice do nosso desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, a função da linguagem evidenciada na concepção histórico-cultural, segundo Miranda (2010), é comparada a um intercâmbio social que, ao se encontrar com o pensamento, possibilita o surgimento de novos conhecimentos. Nesse intercâmbio, o pensamento torna-se linguagem verbal, uma vez que a atividade intelectual ganha novos significados através da fala.

A relação que se dá no encontro do pensamento com a linguagem, que são FPS interdependentes, origina a significação da própria comunicação que se dá através da verbalização, uma vez que a linguagem atua diretamente no pensamento, favorecendo a mediação e a construção do conhecimento através da palavra/fala significativa. Assim evidencia-se, no pensamento vigotskiano, que:

O significado é parte inalienável da palavra como tal, pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento. Sem significado, a palavra não é palavra, mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem. (VIGOTSKI, 2001, p. 10).

Sendo assim, ao dar vez e voz ao desempenho da leitura do estudante com DI, permitiremos o exercício do pensamento e a evolução das funções intelectuais. Observaremos ainda a manifestação e o significado da linguagem nas suas mais variadas formas, sobretudo na esfera do pensamento, pois percebemos que a função de pensar e compreender determina uma forma de linguagem, ou seja, uma forma de leitura.

Para Vigotski (2007), a leitura e a escrita, embora sejam processos diferentes, são interdependentes e não dependem apenas de questões cognitivas e/ou

biológicas, mas principalmente do meio social e cultural no qual a criança está inserida. Sendo assim, neste estudo, é primordial olhar para o sujeito com DI de forma integral, compreender que, para além da deficiência, é necessário o contato com um meio social que lhe permita o acesso à cultura letrada, a fim de desenvolver a leitura como forma de ação no mundo, baseada em seus conhecimentos prévios e sob a mediação docente.

Acreditamos que o movimento que acompanha as possibilidades da leitura do estudante com DI irá ocorrer no processo de ensino, que se dá através da mediação planejada para esse estudante, considerando suas intenções de comunicação nas mais diversas formas, pois a aprendizagem que ocorre na relação com outro é dinâmica, bem como o sentido da palavra que acompanha as experiências sociais e culturais do sujeito. Assim, o discurso do estudante com DI passará a ter significações reais de acordo com as experiências vivenciadas.

Neste sentido, através da relação estabelecida pela presença do outro, a criança sente-se motivada para compreender o que o outro deseja comunicar, para compreender o que o outro lê ou escreve e, na relação de aprendizado mútuo que se dá entre docente e estudante, há que se considerar os elementos histórico-culturais que pertencem à vida da criança, para que, a partir deles, amplie-se o desejo do conhecimento e da leitura.

Para tanto, deve-se perceber que a leitura ganha um novo significado e amplia o conhecimento do leitor, quando ocorre sob a perspectiva da compreensão e não apenas da decodificação de sons e letras, no sentido da leitura enquanto prática social. Vigotski (2001) afirma que há dois processos distintos no desenvolvimento da linguagem: um que ocorre no plano interno, que é de cunho significativo e semântico; enquanto outro se dá no plano externo, na coletividade, na fala com o outro, na interação e na leitura propriamente dita.

Smolka (2012) também, ao considerar os estudos de Vigotski, afirma que a criança aprende quando pode participar em atividades que exigem a interação em atividades coletivas e que as relações de ensino ocorrem pela intervenção e/ou orientação. Dessa forma, concebe a leitura como “prática social, como produção e produto da atividade humana, constitutiva dos sujeitos em interação” (SMOLKA, 2012, p. 12).

Partindo desse pressuposto, entendemos que a leitura, enquanto ação social, se dá na compreensão histórico-cultural da realidade do estudante, uma vez que este toma conhecimento de que suas necessidades serão consideradas na construção de ferramentas pedagógicas, quando utilizadas nas relações de mediação docente, proporcionando seu desenvolvimento cognitivo. Sendo assim, diante do contexto sócio-histórico das pessoas com necessidades educativas especiais, sabemos que:

A leitura é uma atividade social cuja funcionalidade se evidencia e se propaga cada vez mais, mas que, contraditoriamente, uma grande parcela da população não aprende seu funcionamento porque a escola, como lugar do ensino, acaba sendo extremamente seletiva. (SMOLKA, 2012, p. 15).

No cenário educacional da atualidade, em que se propagam, em documentos legais, a educação inclusiva e o sujeito integral, o acesso à leitura não deveria ser classificatório, mecânica, repetitiva, pois não é interessante que a leitura seja condicionada a competências ou habilidades que ainda possuem um sentido geral, o que deixa transparecer que a visão de estudantes homogêneos ainda persiste. Entretanto, faz-se necessária a construção de ações pedagógicas que considerem as diferenças dos estudantes e que os encaminhem para ser o centro de sua aprendizagem.

Compreendemos que, quando ao estudante com DI for oportunizada a problematização do objeto do conhecimento, através da mediação docente, haverá no campo da linguagem e do pensamento transformações que culminarão em aprendizagens individuais e sociais, as quais permitirão à pessoa com DI ter atitudes práticas e reflexivas sobre seu próprio conhecimento.

Uma vez que as crianças aprendem a usar efetivamente a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente. Uma visão do futuro é, agora, parte integrante de suas abordagens ao ambiente imediato [...]. Assim, com ajuda da fala, as crianças adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento. (VIGOTSKI, 2010, p. 17).

Nesse sentido, temos a convicção de que o estudante com DI pode ser sujeito ativo e consciente de suas ações, além de não ser um todo imutável, no qual o desenvolvimento do seu intelecto é passível de transformações a partir de intervenções ocorridas nas relações sociais. Somos cientes também de que o ato de promover a aprendizagem desse estudante, como assinalam Batista e Mantoan (2007), é um processo provocador para a escola e para o docente, mas, sobretudo, é

também um processo de conhecimento, no qual o estudante será convidado a interagir.

Assim, quando o docente reconhece que a pessoa com DI manifesta também um universo diversificado e que a linguagem é o intercâmbio social que vai promover a interação, ele busca conhecimento referente às características da pessoa, das possibilidades do seu desenvolvimento, reconhecendo-a como protagonista de sua aprendizagem, elencando atividades que estimulam cada vez mais avanços de suas habilidades intelectuais. Em outros termos, compreendemos que:

Para a educação da criança com atraso mental, é importante conhecer como ela se desenvolve; é importante não a deficiência por si mesma, não a insuficiência por si mesma, o defeito, mas a reação que se apresenta na personalidade da criança durante o processo do desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a qual se depara e que resulta dessa deficiência. A criança com atraso mental está formada não só de defeitos e insuficiências: seu organismo reorganiza-se como um todo. (VIGOTSKI, 1931/2019, p. 183).

Diante disso, é imprescindível que o docente conheça o nível de desempenho real do seu estudante, para que, com base no seu interesse e suas características, possa construir um instrumento de apoio à mediação e à aprendizagem, com vistas à evolução cognitiva a partir das capacidades reais do estudante com DI, visualizando o alcance máximo do seu potencial. Logo, o docente e a escola precisam proporcionar situações pedagógicas de intervenções na ZDP que viabilizem a resolução de problemas para acarretar a construção de novos conhecimentos.

A leitura está presente no cotidiano infantil desde o nascimento, isto é, a partir das experiências, a criança observa, interage e lê o seu ambiente. Conforme Freire (2003), a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, pois ler consiste em aguçar os sentidos, modificar-se a partir da compreensão de um texto, ter percepção da realidade em conexão com a própria linguagem, permitindo à pessoa ter consciência de si e do seu agir no mundo. Mas entendemos que é na escola que a leitura, enquanto processo dinâmico, ganha significado; e que a criança precisa compreender a sistematização envolvida nesse processo.

O acesso à leitura para uma pessoa com DI permite que este estudante ultrapasse o abismo da desigualdade e da exclusão e se encontre consigo mesmo e com o outro, porque, a partir da compreensão leitora, ele sai da invisibilidade e interage com o seu saber e o saber do outro. Compreender um texto lido é tomar

posse da sua capacidade intelectual, é poder dialogar com o seu conhecimento, é poder existir no mundo.

No entanto, sabemos que o ato de apropriação da leitura não é acessível a todos, pois, além de sermos frutos de uma sociedade desigual, como nos aponta Solé (2012), nos deparamos com planos de ensino e atividades de leitura que se distanciam da realidade dos estudantes. Dessa maneira, o ato de ler se torna um movimento de exclusão, sobretudo para estudantes com deficiência que não conseguem acompanhar aquela atividade mecânica, cansativa, avaliativa e ineficaz para seu desenvolvimento.

De acordo com Solé (2012), o processo de ensino, muitas vezes, não abre espaço para o ato da leitura, pois a aula é recheada de atividades prontas, com ênfase na escrita, como se a criança fosse desenvolver a leitura espontaneamente à medida que avança em sua vida escolar. Por isso, nosso destaque neste estudo é para a leitura numa perspectiva interativa entre o estudante, o docente e o texto, na busca da compreensão do ato de ler, partindo de atividades específicas para um indivíduo também específico, a fim de que este possa alcançar sua autonomia a partir da mediação de estratégias de leitura que o levem a dialogar, refletir e entender o que lê.

Nesse viés, compreende-se que toda pessoa se constitui como leitora a partir das experiências vividas durante o processo de construção do conhecimento da leitura, o qual deve ser vivenciado a partir de atividades escolares que permitam a participação ativa de todos que estão construindo esse processo. Os recursos utilizados para estimular a leitura, como é o caso do texto (verbal ou não verbal) podem ser uma ferramenta motivadora, utilizada a partir de estratégias adequadas que permitam um diálogo inclusivo.

Para que o processo de leitura siga um curso vivo, participativo e eficaz, Solé (2012) indica que a escola e o docente planejem, selecionem, construam estratégias de leitura apropriadas para o desenvolvimento do leitor. Essas estratégias são procedimentos específicos que envolvem objetivos, planejamento, avaliação, adequações e modificações para que haja interação entre o leitor e o texto.

3.4 A formação docente e a mediação como instrumento de aprendizagem da pessoa com DI

Nós, educadores da atualidade, somos convidados a romper com o tipo de educação propagada no século XX, no qual o docente é o detentor do saber, e o estudante é um ser mecânico e passivo. É claro que essa forma de educação já não atende mais a necessidade da diversidade daqueles que estão nos espaços educacionais.

A proposta educacional do século XXI é de práticas pedagógicas inclusivas que se relacionem com as diferenças, pois, de acordo com Candau e Sacavino (2015) ao dialogar com as diferenças, a prática pedagógica rompe com a ideia de homogeneização do ser. O docente é a pessoa que interage diretamente com seus estudantes, é dele o conhecimento sobre o seu fazer, é dele também a escolha da percepção sobre a diversidade de pessoas que se apresentam em sua sala de aula, bem como cabe a ele também encontrar um caminho para atingir os objetivos de sua proposta pedagógica.

Assim, percebe-se que a ação, a reflexão e o planejamento docente são importantes para construções e reconstruções sociais significativas nesse caminho de direitos, percorrido pela educação na perspectiva inclusiva, embora saibamos que “a prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos, contudo acreditamos que, sem ela, jamais haverá transformação social” (FREIRE, 2015, p. 38).

Logo se faz necessária a conscientização de que o docente não pode caminhar sozinho, pois a educação inclusiva é responsabilidade de todos, já que necessita de apoio interno e externo no ambiente escolar que vai além da prática educacional. Consideramos que os docentes também enfrentam desafios funcionais e estruturais, além da lacuna na sua formação, como barreiras para a inclusão, como “números de alunos em sala de aula, falta de estrutura, recursos e acompanhamento qualificado para lidar com uma realidade complexa e diferenciada...” (CANDAU e SACAVINO, 2015, p. 68).

Neste conjunto de barreiras que inviabilizam a inclusão, a formação docente é um grande desafio, pois nesse movimento de educar para os novos tempos, há de se perceber as influências que, estando implícitas ou explícitas, interferem no processo de ensino. Por isso, entendemos que a formação docente é influenciada por várias vertentes, pois passa por concepções pessoais do profissional, concepções sociais, culturais e também políticas, todas que direta ou indiretamente interferem nos ajustes

e reajustes desta busca de um ensino que possibilite a vivência de direitos em suas diferenças.

Desse modo, a legislação educacional brasileira, no que diz respeito à inclusão escolar, elenca a formação docente como balizadora de uma educação inclusiva. Em destaque no art. 59 da LDB, no inciso III, firma-se o compromisso de que os estudantes público-alvo da educação especial terão direito a “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

Apesar da evidência destacada na referida legislação, no que se refere aos docentes e à educação especial, percebemos um distanciamento no sentido real e prático entre o ser e o fazer pedagógico principalmente quanto aos docentes devidamente preparados para atuarem junto a estudantes com deficiência. Nesse sentido, é crucial aos sistemas de ensino dar celeridade ao que está proposto na legislação brasileira a fim de garantir uma formação eficaz que viabilize práticas educacionais que quebrem as barreiras do ensino tradicional e do olhar unilateral para os estudantes.

Ao observarmos a formação docente no sentido de acesso inicial à prática pedagógica, dizemos ser precária e excludente, visto que “a formação inicial e permanente da maioria das profissões centrou-se e reduziu à aprendizagem de alguns conhecimentos, ignorando as habilidades para o desenvolvimento da profissão” (ZABALA e ARNAU, 2010, p. 17). Isso nos permite dizer que as propostas curriculares de cursos destinados a essa formação estão enraizadas em uma concepção que dissemina a normatização dos estudantes e idealiza planejamentos predeterminados, sem considerar a realidade, inviabilizando a relação mútua entre teoria e prática para o enfrentamento de salas de aula cada vez mais diversas.

Diante dessa necessidade de orientar a prática docente para a realidade atual, quebrando paradigmas educacionais excludentes na tentativa de possibilitar uma prática que beneficie o docente e o estudante, a LBI (2015), no art. 28, no inciso X, reitera a proposta da LDB afirmando que a educação especial, numa perspectiva inclusiva, deve ocorrer mediante “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015).

Então, de acordo com os parâmetros legais, a escola atual é a escola inclusiva, ou deveria ser, pois pressupõe que os docentes estão sendo preparados para esta escola, que demanda a reinvenção e a construção de novas práticas, que sobretudo acredita e dissemina a educação na perspectiva inclusiva, na qual a escola é de todos e o ensino é para todos.

Porém, não podemos idealizar que esse é um caminho fácil e que se faz sozinho. Esse é um caminho possível, que pode acontecer em plena consciência de que a escola acessível a todos, conforme afirma Mantoan (2015), é, de fato, um grande desafio social. E o que precisa mudar nesse processo não é a escola e sim o ensino proposto no interior dos seus muros, que, muitas vezes, firma-se em ideologias que reforçam as desigualdades e a exclusão social. Então para promover a mudança, é preciso, entre tantas ações, “formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções” (MANTOAN, 2015, p. 33).

A realidade atual, diante da formação inicial do docente, revela que a dificuldade da ação educativa inclusiva está na ausência de interação teórico-prática, com os estudantes público-alvo da educação especial. Carvalho (2019b) reafirma que o contato com estudantes com deficiência é um caminho mal percorrido na formação docente, que inviabiliza a conexão entre os estudos teóricos e a futura prática, já que ainda está fixada numa cultura elitista e de supremacia discriminatória frente às diferenças. E, uma vez despreparados, esses profissionais podem desenvolver práticas equivocadas, que comprometem o desenvolvimento do estudante.

A formação inicial e continuada deve ser um viés de conscientização de toda pessoa envolvida no processo educacional, sendo essencial a ampliação de conhecimentos e a conexão entre o teórico e o prático. De acordo com Carvalho (2019a), é de suma importância nessa revisitação da formação docente a articulação com as políticas públicas vigentes, a compreensão de que a educação especial é uma vertente da educação inclusiva e que esta não se consolida apenas com a inserção da pessoa com deficiência na sala regular.

A educação inclusiva, realizada na coletividade entre a escola, o estudante e um sistema que ofereça formação docente adequada, voltada para enxergar as diferenças, permite ao profissional da educação ter contato com os diversos saberes da sua própria profissão. Para Tardif (2011), além dos saberes curriculares e

disciplinares, há de se promover vivências profissionais individuais e coletivas, que façam brotar os saberes experienciais, os quais desenvolvem habilidades entre o saber-fazer e o saber-ser.

Assim, ratificamos que é de suma importância que se façam reflexões sobre o currículo da educação básica e a formação docente na educação especial, pois sabemos que cabe ao sistema de ensino brasileiro:

[...] revisitar os currículos dos cursos da formação inicial, no caso os cursos de licenciaturas e de Pedagogia, bem como os cursos de formação continuada *lato sensu*, para o caso de cursos de especializações direcionadas à temática, e de *stricto sensu*, em destaque para os programas de pós-graduação profissional, com o propósito de ofertar, de fato, os saberes pedagógicos entre teoria e prática, considerando o sistema educacional inclusivo; em outros termos, posicionar a formação universitária como partícipe nesse campo de conhecimento da educação inclusiva. (LAURINDO e GONÇALVES, 2021, p. 217).

Ao ampliar o conhecimento do profissional envolvido na educação inclusiva, de acordo com a realidade social, sem perder de vista os recursos didáticos pedagógicos que viabilizam o ensino para as diferenças, evidencia-se, segundo Freire (2015), a necessidade de reconhecer a natureza política e artística que envolve o ato de ensinar, uma vez que, através do conhecimento adquirido, o docente torna-se um agente de transformação social.

Ao passo que é possível compreender o que destaca Tardif (2011), quando pressupõe que o saber e a prática docente não estão apenas nas instituições acadêmicas, estão na sua história, na cultura, na sociedade e em várias outras fontes de vivência e conhecimento, entendemos que uma transformação no sistema educacional só será possível se reconhecermos todas as fontes que envolvem o saber-fazer do docente, uma vez que o fazer, numa perspectiva inclusiva, está para além da teoria, do quantitativo e da visão padronizada do ser humano.

Portanto, quando é reconhecida a existência de múltiplos saberes e fazeres na relação de ensinar e aprender, fica evidente que o objetivo de uma prática docente inclusiva é identificar a singularidade de cada indivíduo, a partir das ações e interações no seu ambiente, e assim perceber “quais são suas experiências prévias e suas necessidades, de modo a trabalhá-las mediante um plano de ação adequado, um ensino voltado para novas aprendizagens e novos desenvolvimentos” (MIRANDA, 2010, p. 17).

Em vista disso, defendemos que uma nova prática docente, além de estar atrelada a um currículo inclusivo, deve considerar os sujeitos históricos e sociais que compõem esse processo, junto a um sistema educacional que valorize a qualidade do conhecimento docente e não apenas um currículo formativo tradicional. Sabemos que, de acordo com as políticas públicas, é exigido certificar docentes para a educação inclusiva, mas segundo Garcia (2013), nem sempre essa certificação é eficaz no encontro entre a teoria e a prática, viabilizando a atuação do docente junto à educação especial.

Sendo assim, a lacuna na formação docente é uma “barreira tão significativa quanto as barreiras físicas de acessibilidade, pois impede que o processo de inclusão e, conseqüentemente, o direito de aprender aconteçam” (LAURINDO e GONÇALVES, 2021, p. 222). É imprescindível uma formação adequada à realidade no que diz respeito tanto ao conteúdo curricular quanto às experiências que evidenciem uma prática de ensino que, segundo Zabala e Arnau (2010), esteja em comunhão entre o ser, o saber e o fazer, com metodologias personalizadas, que possibilitem o protagonismo dos estudantes.

Estando o docente em um contínuo diálogo formativo teórico-prático para atuar com o público-alvo da educação especial, consciente das barreiras internas e externas que dificultam sua prática, acreditamos que é possível sonhar com uma educação não mais equivocada e excludente, uma vez que, de acordo com Freire (2015), o docente que toma conhecimento do seu ofício numa instância não apenas teórica, mas crítica e política também, tornará sua prática pedagógica mais eficiente, pois “saber o que nós estamos de fato fazendo nos ajuda a fazer isso melhor” (FREIRE, 2015, p. 60).

Destarte, compreendemos que a prática docente quando embasada numa formação concernente ao que é real, permitindo o reconhecimento de todo indivíduo na sua diversidade histórica e cultural, torna-se uma prática social que usa como principal recurso de desenvolvimento o poder da interação, o conhecimento do seu fazer através da mediação que ocorre nas ações planejadas. Logo, para Vigotski (2001), toda prática social envolve a linguagem e a mediação, sendo a linguagem um instrumento que conduz as relações e define os caminhos de aprendizagens, ancorados nos aspectos biopsicossociais a serem conduzidos nas ações de ensinar e aprender.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste estudo, propomos compreender como se dá o desenvolvimento da leitura de um estudante dos anos iniciais do ensino fundamental com DI, a partir da elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI), construído em parceria entre professores da sala regular e da sala de AEE, que estão em pleno exercício da docência com o referido estudante.

Esta pesquisa apoia-se na concepção histórico-cultural e nos seus principais conceitos: compensação cultural, ZDP e mediação cultural, elaborados por Vigotski, numa perspectiva de que todo sujeito é um sujeito aprendiz, independentemente de suas condições biológicas. Conforme sua interação com o meio social, há evoluções significativas na aprendizagem, visando atingir o grau máximo de desenvolvimento do sujeito, que, neste estudo, é fruto das relações interpessoais que ocorrem no espaço escolar entre o estudante com DI e os docentes que o acompanham e assumem a função propulsora da aprendizagem a partir da mediação.

Ao considerar a ação dos sujeitos envolvidos na pesquisa com o objetivo de aprofundar o fenômeno estudado, de acordo com Gil (2008), configuramos a pesquisa na abordagem qualitativa, pois entendemos o elemento subjetivo que há no sujeito em estudo, buscando a percepção no processo de interação de distintos pontos de vista que o circundam. Pressupomos que, na pesquisa qualitativa, a observação e a exploração dos fenômenos sociais em sua subjetividade na vida real visam responder a questões particulares. De acordo com Minayo (2007), uma pesquisa dessa natureza ocupa-se:

(...) nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2007, p. 21).

Diante desse olhar científico sobre a realidade social, o pesquisador é um instrumento interativo de investigação e, nesse processo, é necessário que tenha contato, antecipadamente, com o campo a ser estudado, o que vem gerar todo um conhecimento tácito e empírico que lhe permitirá descrições detalhadas, de acordo com as observações realizadas, possibilitando um embasamento futuro para a

construção de um conhecimento que una teoria e prática. Nesta ação social, a colaboração entre pesquisador e demais participantes da pesquisa visa à solução de um problema que sugere uma intervenção pedagógica, na busca da ampliação do conhecimento sobre o tema em estudo.

4.1 Delineamentos técnicos da pesquisa

Um dos delineamentos utilizados na nossa abordagem metodológica é a pesquisa-ação, uma vez que, enquanto autora desta proposta, irei interagir diretamente com os participantes e com o contexto da pesquisa, através da vivência de uma intervenção pedagógica elaborada com a finalidade de ressignificar o fenômeno estudado. Este se configura no desempenho da leitura de uma criança com DI matriculada no 5º ano do ensino fundamental e participante ativa do AEE no contraturno do ensino regular.

Nessa direção, Tripp (2005) afirma que é necessário reconhecer a pesquisa-ação como um dos tipos de investigação-ação, termo usado para identificar qualquer processo regido por um ciclo que envolva a ação e a investigação no seu próprio campo de conhecimento ou na sua própria área de atuação, visando sistematicamente ao aprimoramento do seu próprio fazer. Assim, neste tipo de pesquisa, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

Partimos do pressuposto de que pesquisa é investigação-ação que busca contribuir para a resolução de um problema em estudo, a partir de estratégias colaborativas entre os participantes da pesquisa, os quais, por sua vez, nos fornecem informações referentes às suas experiências com estudantes com DI, que serão consideradas na elaboração do PEI. Uma vez elaborada a proposta de intervenção, inicia-se o ciclo da vivência, da observação e da análise dessa proposta, num processo de interação entre o pesquisador, o estudante com DI e os docentes que o acompanham. Esse ciclo de concretização da pesquisa é apresentado por Tripp (2005) em quatro fases distintas referentes ao problema pesquisado, que são denominadas: identificação, esquematização de solução, aplicação, supervisão e avaliação.

O outro delineamento técnico adotado é a pesquisa de intervenção pedagógica, uma vez que compreendemos o caráter empírico deste estudo, pois estaremos lidando com uma proposta prática vinculada ao desenvolvimento da leitura do estudante com DI. Assim, concebemos que esse tipo de pesquisa visa “produzir avanços, melhorias nos processos de aprendizagem dos sujeitos que dela participam e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências” (DAMIANI, 2013, p. 58). Por esse viés de conexão entre teoria e prática, reconhecemos o caráter aplicado da pesquisa-ação e da intervenção pedagógica, pois não estamos buscando apenas um aprofundamento de conhecimento em determinada área, mas também visamos encontrar meios para propiciar a resolução de um problema no qual pesquisador e participantes estão em interação.

Sendo assim, a presente pesquisa foi desenhada a partir da combinação entre orientações metodológicas da pesquisa-ação e da pesquisa de intervenção pedagógica (TRIPP, 2005; DAMIANI, 2013).

4.1.1 Procedimentos

Tendo em vista as características da pesquisa-ação propostas neste estudo, que viabiliza a colaboração entre os autores e atores envolvidos no fenômeno social, os procedimentos contemplam as seguintes etapas: identificação dos participantes; sondagem com os docentes de sala regular e de sala de AEE, através de questionário eletrônico; elaboração do PEI de leitura em parceria com a docente da sala regular, em comunhão com as demais respostas da sondagem junto aos profissionais de educação; e operacionalização do PEI de leitura, que se configura como produto educacional desta pesquisa.

Sendo assim, o processo de operacionalização do PEI desenha a pesquisa de intervenção pedagógica, que nos permite o contato real com o contexto escolar, o docente da sala regular e com o sujeito da pesquisa. Para tal, elencamos os procedimentos: conhecimento prévio do nível de leitura do estudante com DI através do AEE e junto a docente da sala regular que contribuiu no questionário eletrônico, conhecimento de temas em estudo, abordados no PPP da escola; realização de encontros com o estudante para a vivência do PEI; e, por fim, avaliação pós-intervenção pedagógica, que culmina na análise de dados e nos resultados desta pesquisa.

4.2 Campo da pesquisa

O campo da pesquisa foi escolhido pelo fato de ser o ambiente propício para a vivência da intervenção pedagógica, devido ao fato de o estudante pesquisado encontrar-se matriculado na unidade de ensino e ser acompanhado no AEE por esta pesquisadora, que atua efetivamente na docência desta sala.

A Escola Municipal CEAI Governador Antônio Mariz, situada na área urbana de Campina Grande-PB, foi inaugurada no ano de 1995 pelo então Governador José Maranhão, que assumiu a função em razão do óbito do Governador Antônio Mariz.

No ano de 2022, a referida escola obteve a matrícula regular de 1.014 estudantes, distribuídos em 33 turmas, sendo 4 turmas da Educação Infantil, 15 turmas dos anos iniciais, 14 turmas dos anos finais do ensino fundamental e 2 turmas de AEE, que atendiam 34 estudantes público-alvo da educação especial.

Os estudantes que comprovadamente pertençam à educação especial, conforme o Decreto nº 7.611/11, frequentam o AEE no horário oposto ao da sala regular, visto que este atendimento representa um apoio específico suplementar ao ensino comum.

Desses 34 estudantes da Escola CEAI Antônio Mariz, 4 são diagnosticados com DI, sendo 1 deles o selecionado para ser o sujeito participante da pesquisa que irá vivenciar a proposta do PEI. As atividades elaboradas para a intervenção pedagógica visam atender às diferenças de um sujeito único, que nos apresentou características próprias referentes ao desenvolvimento da leitura.

Dessa maneira, estamos configurando, no PEI, o que é proposto pela LBI (2015), em seu art. 28, que é a percepção do estudante de forma individualizada, em que suas atividades sejam adequadas para atender as características e garantir o acesso ao currículo escolar, promovendo a participação e o desenvolvimento da autonomia do estudante com deficiência.

A escola campo da pesquisa possui um corpo docente composto por 18 profissionais formados em Pedagogia, dos quais 4 atuam na educação infantil, 14 nos anos iniciais do ensino fundamental, 8 atuam como apoio pedagógico para as crianças público-alvo da educação especial, 17 profissionais são de áreas específicas atuantes nos anos finais da educação básica, 3 profissionais de Educação Física, 1 nutricionista, além de uma equipe de apoio e de serviços gerais completa, composta

por 23 funcionários, dos quais 3 secretárias escolares, uma equipe técnica itinerante com 1 psicóloga, 1 orientador educacional, 1 assistente social, 1 supervisor educacional, 1 gestor escolar e 1 gestor adjunto. Assim soma-se um total de 79 colaboradores, sendo apenas 31 efetivos e 48 contratados para atender a demanda da comunidade escolar e efetivar o trabalho pedagógico e administrativo da instituição.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a gestão é democrática e participativa, visando a um currículo inclusivo baseado em documentos oficiais, nacionais, estaduais e municipais, a partir do protagonismo estudantil, tendo como concepção de aprendizagem a pedagogia libertadora de Paulo Freire, a qual defende a educação como um ato político; e a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, que concebe o sujeito como fruto das interações sociais.

4.3 Participantes da pesquisa

Integram como participantes desta pesquisa 5 docentes da sala de AEE e 5 docentes da sala regular, sendo 1 desses docentes, o regente da sala regular em que estuda o sujeito da pesquisa, 8 não atuantes na escola campo, porém todos são docentes da rede municipal de ensino de Campina Grande e foram convidados para responder a um questionário eletrônico (APÊNDICE A), que foi elaborado com a finalidade de fornecer informações importantes referentes à temática em estudo.

Para contribuir com a resposta voluntária do questionário eletrônico, os participantes deveriam atender os seguintes critérios: (a) estar em pleno exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental; (b) ser professor da sala regular de ensino e, na sala atual, haver estudantes com DI; (c) ser professor de sala de AEE e atualmente atender estudantes com DI.

O outro participante de suma importância para ampliação do conhecimento deste estudo é 1 estudante diagnosticado com DI, identificado com o nome fictício de Léo, do sexo masculino, 10 anos. Iniciou sua vida escolar aos 3 anos em uma creche municipal de Campina Grande. Aos nove anos, foi diagnosticado com DI, por apresentar, desde o 1º ano, dificuldades cognitivas acentuadas na atenção, na leitura e escrita, na compreensão, na abstração, na memorização e na realização de tarefas de rotina diária para sua idade.

No ano letivo de 2022, Léo estava matriculado no 5º ano do ensino fundamental na escola campo desta pesquisa, que é a mesma unidade educacional que acompanha sua trajetória escolar desde o 1º ano. Este foi um dos motivos que nos fez escolhê-lo como sujeito deste estudo, uma vez que está sendo acompanhado pela mesma unidade escolar desde os 6 anos de idade. Assim teríamos acesso a diversas informações nos documentos escolares sobre seu desenvolvimento e trajetória escolar

Ao observar a cronologia dos estudos de Léo, percebe-se que não há uma distorção da idade-série, visto que o estudante foi promovido para o ano seguinte ao longo de sua vida escolar. De acordo com os documentos escolares, sua avaliação sempre foi qualitativa, com registros de relatórios baseados nas características da aprendizagem do estudante.

Léo é um estudante assíduo, espontâneo e participativo, gosta de fazer atividades em duplas, tem boa memória para recontar história, mas prefere ler textos não verbais, pois ainda não tem autonomia na leitura. Assim, afirmamos que, mesmo estando no 5º ano, as habilidades de leitura de Léo estão em processo de consolidação, compatíveis com as de um estudante do 1º ano. Lê palavras isoladas com autonomia e frases curtas de forma pausada, apresenta dificuldade fonêmica nas sílabas complexas, necessita de apoio na leitura de textos, apresenta pouca precisão e compreensão sobre o que lê e interage melhor na leitura quando a escrita está na forma bastão e maiúscula, pois tem insegurança no reconhecimento da letra cursiva.

4.4 Instrumentos de construção dos dados da pesquisa

O processo de coleta de dados passa por duas fases distintas, porém interdependentes, com instrumentos diversificados: a primeira fase é considerada exploratória porque reuniu o levantamento bibliográfico para o embasamento teórico e metodológico da pesquisa empírica, bem como o estado da arte acerca das dissertações produzidas em programas de pós-graduação profissionais dentro da temática em relevo.

A segunda fase foi desenhada empiricamente, já que utilizamos, como instrumento de coleta de dados inicial, o questionário eletrônico, o qual permitiu a ampliação do conhecimento que envolve o tema e a realidade dos docentes

participantes da pesquisa, com o objetivo primordial de embasar o planejamento da intervenção pedagógica. Em seguida, a partir da interação social no campo de pesquisa entre pesquisador e participante, foi vivenciado o PEI de leitura de Léo, que efetiva a intervenção pedagógica através de registros escritos e audiovisuais para fundamentar os resultados e a avaliação do produto educacional.

Assim, consideramos que o questionário eletrônico é um instrumento técnico para subsidiar a construção do PEI, pois fornece subsídios para estruturar atividades específicas para o estudante, já que este estudo se fundamenta em um referencial teórico que considera as necessidades educacionais específicas da pessoa, além do seu contexto histórico e social.

Portanto, o referido instrumento foi escolhido para obter conhecimento referente ao fenômeno em estudo, uma vez que concordamos com Gil (2008) quando define o questionário como uma técnica de investigação estruturada por um número variado de questões apresentadas aos participantes da pesquisa, com o objetivo de colher informações, opiniões, crenças, expectativas e concepções diante de situações vivenciadas no cotidiano.

Para tal, construímos dois questionários semiestruturados, através do Google Forms, sendo um destinado ao docente da sala regular e o outro ao docente da sala de AEE, composto por 10 questões, subdividido em 3 seções temáticas: a primeira referente aos dados sociodemográficos dos professores participantes, que nos forneceram informações referentes a: idade, gênero, formação inicial e formação continuada, vínculo institucional, tempo de experiência na docência e ano escolar em que leciona atualmente (APÊNDICE A).

A segunda seção de questões abordou o quantitativo de estudantes com DI em sala regular e em sala de AEE, a apresentação das dificuldades pedagógicas enfrentadas pelos docentes para trabalhar com esse estudante e a descrição de como ocorre o processo de inclusão dessa criança em sala de aula.

Na terceira seção, a temática foi o desenvolvimento da leitura do estudante com DI. Assim os docentes selecionaram as dificuldades consideradas mais acentuadas nessa área, escolhendo entre as seguintes características: (I) Falta de atenção, (II) Memória comprometida, (III) Não compreende o que lê, (IV) Não consegue desenvolver a leitura.

Selecionamos também algumas habilidades de leitura evidenciadas nos estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (BRASIL, 2012), que foi um programa do Governo Federal destinado a formar professores alfabetizadores com o objetivo de promover a alfabetização de todas as crianças brasileiras no período compreendido entre o 1º e o 3º ano do ensino fundamental e que incluiu, em seu espaço teórico e prático, formações sobre o público-alvo da educação especial.

O referido programa, em sua trajetória, defendeu que o desenvolvimento da leitura ocorre mediante práticas sociais e pedagógicas que envolvem a proposta de alfabetizar letrando, com flexibilidade para se respeitar as diferenças dos estudantes, considerando que esse processo pode variar, pois cada criança tem um ritmo próprio.

Em vista disso, julgamos mais adequadas as habilidades de leitura desse documento para compor o PEI de um estudante com DI, por considerar essa questão a mais relevante para nos fornecer subsídios para a intervenção pedagógica. Então, os docentes escolheram, entre as habilidades de leitura descritas no quadro abaixo, aquelas consideradas prioritárias junto a um planejamento pedagógico para o estudante com DI, vinculadas ao aprofundamento na formação continuada.

Quadro 2 - Habilidades de leitura elencadas a partir do PNAIC

1	Ler textos verbais e não verbais em diferentes suportes.
2	Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos lidos por outra pessoa.
3	Compreender textos lidos por outras pessoas de diferentes gêneros.
4	Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas.
5	Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.

Fonte: PNAIC (2012, p. 33)

Nesta perspectiva, a leitura é considerada um direito de aprendizagem com o que concordamos, pois é o que regem os documentos oficiais da educação brasileira, como a BNCC (2018), que considera a leitura como uma prática social que se

consolida a partir das diversas atividades interativas entre docentes e estudantes, junto às suas experiências de ouvir, compreender, contar e interagir com múltiplos textos.

Porém a BNCC elenca as competências da área de leitura seguindo padrões normativos para o desenvolvimento curricular e, conseqüentemente, para o desempenho do estudante. Neste estudo, isso não se torna viável, pois aqui percebemos as diferenças e, a partir delas, traçamos as possibilidades.

Este instrumento de coleta de dados foi divulgado em um grupo de WhatsApp específico de professores da rede municipal de ensino de Campina Grande, atuantes com o público-alvo da educação especial, enfatizando que só deveria responder voluntariamente ao questionário o docente que, no ano letivo de 2022, estivesse ministrando aulas para um estudante com DI.

Uma vez coletadas e organizadas as respostas dos docentes, buscamos em alguns documentos escolares, como relatórios do AEE e da sala regular, informações complementares de suma importância sobre o sujeito da pesquisa: sua trajetória escolar, os aspectos do seu desenvolvimento histórico, social e cognitivo, que foram de suma importância para traçar o perfil do estudante.

4.5 O produto educacional: o plano educacional individualizado (PEI)

De acordo com a LBI, os docentes precisam ser incentivados à “elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015). Dessa forma, devem ser consideradas as características próprias de cada estudante, por isso o PEI é um recurso viável para a educação inclusiva e pode estar presente no planejamento docente e em adequações curriculares, com vistas a atender diversas necessidades educacionais.

Mendes e Valadão (2018) compreendem que o PEI é um instrumento de apoio para o currículo educacional, pois, a partir da personificação das atividades, torna-se possível a participação dos estudantes como sujeito ativo de sua aprendizagem, desconstruindo a barreira de um planejamento padrão para todos. Logo, comunga com a perspectiva de planejamento de Solé (2012), que defende a presença de

atividades específicas de leitura, mediante estratégias diversificadas para alcançar o desenvolvimento nessa área.

O PEI, nesta pesquisa, foi desenvolvido com adequações necessárias a fim de contribuir para o desempenho da leitura de um estudante com deficiência intelectual (DI), a partir dos resultados obtidos nos questionários respondidos pelos professores participantes, junto às estratégias de leitura que, de acordo com Solé (2012), facilitem a formação e a autonomia leitora, tendo como proposta pedagógica a mediação entre estudante e pesquisador.

Temos a convicção de que esse instrumento pedagógico não é um recurso engessado, pronto ou acabado; na verdade, é um instrumento de apoio aos processos de ensino e aprendizagem que atenderá, em particular, as demandas observadas e estudadas de um estudante com DI.

Assim sendo, de acordo com Pletsch e Glat (2013), acreditamos que o PEI, enquanto recurso pedagógico, promove o desenvolvimento e a interação social do estudante com deficiência e proporciona também uma nova perspectiva, isto é, um novo exercício prático para os docentes nos processos de ensino e aprendizagem. Neste estudo, o PEI proporciona uma ação conjunta entre os docentes do AEE e da sala regular, que dialogam sobre dificuldades e possibilidades do desempenho da leitura do estudante com DI.

4.5.1 Estratégias de leitura e a singularidade do PEI

Exploramos as estratégias de leitura no PEI sob a concepção de que esse instrumento nos dá a possibilidade de considerar as diferenças do estudante no seu universo plural, o que nos permite colocar em prática o que Mantoan (2015) denomina de nova forma de concepção de ensino. Essa forma parte do reconhecimento da gênese multidimensional dos conflitos e das soluções, a qual envolve uma proposta curricular voltada para a visibilidade das diferenças e do potencial de cada um.

Desse modo, para planejar e concretizar as atividades temáticas do PEI, consideramos primordialmente o estudante com DI, seu nível de desenvolvimento cognitivo, suas potencialidades leitoras, identificadas por esta pesquisadora, a qual atua diretamente com o estudante, junto a registros realizados pela docente da sala

regular e aos resultados obtidos em coleta de dados através do questionário eletrônico com docentes atuantes no ensino da pessoa com DI.

Por conseguinte, a concepção de aprendizagem da leitura adotada na construção deste PEI apoia-se na perspectiva histórico-cultural, abordada em estudos de Vigotski (2007, 2010, 2019); atrelada à discursividade de Smolka (2012), que nos aponta a importância da mediação cultural e da linguagem no processo de alfabetização; em comunhão com as estratégias de leitura de Solé (2012), que também percebe a pessoa como um ser histórico e social nesse processo de interação, compreensão e transformação que é a leitura.

Dessa maneira, acreditamos que o processo de ler e compreender é um ato de apropriação de si mesmo, do outro e do mundo que o cerca; e que vai para além da decodificação de símbolos, pois, como nos apresenta Bakhtin (2003), todo processo que envolve a comunicação e a linguagem de modo geral é um processo dinâmico, de caráter dialógico, fruto das interações sociais. Para Freire (2003), a leitura é uma ação que envolve o conhecimento e a representação da pessoa e da sua história e, através da interação e da interpretação, é possível alcançar modificações pessoais e sociais que ultrapassam a fronteira da desigualdade e da exclusão social.

Assim sendo, ao comungar neste PEI com os autores supracitados, concordamos que a pessoa com DI é um sujeito social ativo, frente às estratégias de leitura que, junto com a mediação docente, vem contribuir para o desempenho e a compreensão leitora. Por isso, as atividades deste PEI foram organizadas considerando também as estratégias de leitura propostas por Isabel Solé (2012), no intuito de atuarem como ações específicas que viabilizem os caminhos para a construção de um leitor independente.

Dessa forma, o PEI aqui construído nos permite ultrapassar a fronteira da escassez de práticas de leitura diante da pessoa com deficiência, uma vez que as estratégias de leitura são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 2012, p. 70).

As estratégias de leitura não possuem uma ordem fixa, tudo vai depender da interação entre o estudante e o texto. Por isso, podem ocorrer antes, durante e depois das leituras para atender às características do estudante. Assim os objetivos passam

pela formação leitora e pelo apoio à autonomia, enquanto recurso de mediação na prática pedagógica. Logo, percebe-se que “o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender” (SOLÉ, 2012, p. 72).

Para a vivência deste PEI, consideramos, em todas as propostas de atividades, três momentos: pré-leitura, durante a leitura e após a leitura, apontados por Solé (2012) como essenciais numa atividade que objetiva o entendimento desse processo, atrelados a cinco estratégias de leitura que visam contribuir para a ação, a reflexão e a compreensão leitora do estudante, apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 3 - Estratégias de leitura adotadas no PEI

Estratégia de leitura	Como acontece?
1 - Ativação do conhecimento prévio	Apresentação do texto, de seus objetivos, da sua estrutura. O estudante precisa perceber que é capaz de ler e que tem conhecimento próprio, a partir da mediação docente através de questionamentos que podem acontecer em momentos distintos da leitura.
2 - Previsões sobre o texto	Momento em que se constroem hipóteses sobre o texto antes da leitura: o que penso sobre o título? O que a imagem quer transmitir? O docente apoia a opinião do estudante para incentivar a autonomia. Explica, de forma geral, o assunto abordado no texto para facilitar a compreensão do estudante.
3 - Leitura do texto	Neste momento, o objetivo principal é o ato de ler na relação estabelecida entre o estudante e o texto. E pode ser através da leitura silenciosa, em voz alta e compartilhada. Observam-se os conflitos e o esforço realizado pelo estudante em contato direto com o texto.
4 - Resumo do texto	Ação que ocorre após a leitura, que permite ao docente perceber o nível de compreensão do texto, a habilidade de abstração e síntese das ideias do texto. Pode ser realizado também pelo docente para recapitular e fazer o estudante pensar sobre o que leu. Pode acontecer de forma individual, em dupla ou grupo.
5 - Identificação da ideia principal do texto	Ocorre após a leitura, quando também pode formular perguntas sobre o que leu para incentivar cada vez mais a compreensão. Aqui o docente vai apoiando o pensamento do estudante e encaminhando para que ele encontre a ideia central, fazendo relações com o conhecimento prévio e com os objetivos da leitura.

Fonte: Solé (2012)

As estratégias selecionadas consideram o potencial cognitivo do estudante, por isso resgata-se o conhecimento prévio, motivando-o a perceber sua própria capacidade; bem como acontecem sempre de forma compartilhada, na mediação entre o estudante e o docente em busca da compreensão e da autonomia da leitura.

Junto à conexão teoria e prática entre os docentes da sala regular e do AEE, as atividades propostas passaram por adequações e variaram de acordo com o objetivo e as intervenções do mediador. Assim, o ato de ler, embora seja uma experiência compartilhada, é um movimento singular, personificado e dependente da relação entre o estudante e sua história, entre o estudante e o texto, entre o estudante e o mediador, entre o estudante e o meio em que vive.

4.5.2 A estrutura e as atividades do PEI

O material pedagógico aqui estruturado pretende ser um subsídio para a construção de novos PEIs sobre a temática voltada às necessidades educacionais de estudantes com DI, matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, o instrumento está aberto como fonte de pesquisa e apoio à prática docente, visto que, a partir de adequações necessárias, pode ser utilizado por outros estudantes, desde que o docente, antes de utilizar esta proposta, considere principalmente as características individuais da pessoa com ou sem deficiência que irá utilizá-la.

O PEI está organizado em três blocos temáticos de atividades pedagógicas de leitura, os quais se desenvolvem nas áreas de Linguagens e Ciências Humanas com a finalidade de trabalhar e estimular o desenvolvimento de duas habilidades de leitura elencadas como prioritárias pelos docentes participantes da primeira fase desta pesquisa com o preenchimento do formulário do Google Forms, que têm experiência de ensino a estudantes com DI.

As habilidades apontadas pelos referidos docentes foram: (I) interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros textuais; e (II) relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos. Assim, configuramos o PEI com base nas referidas habilidades, interligando as estratégias de leitura às características individuais do estudante participante ativo desta ação pedagógica.

As atividades de leitura propostas têm como suporte três gêneros textuais, por compreendermos que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (MARCUSCHI, 2007, p. 3).

Os gêneros textuais escolhidos foram manchete, tirinha e fábula, norteados pela matriz curricular de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme a BNCC (2018). De acordo com Marcuschi (2007), os gêneros textuais, enquanto unidades sócio-históricas, estão diretamente em conexão com o cotidiano do leitor e permitem a interação entre os envolvidos no processo de leitura, justamente por ser um recurso pedagógico dinâmico, que não bloqueia a criatividade humana.

Além disso, contemplamos nas atividades conteúdos referentes ao eixo temático do IV bimestre (período da vivência do PEI), adotado na rede municipal de ensino de Campina Grande, cujo tema é, de acordo com o PPP da escola: cidadania e cultura de paz; neste, os subtemas referem-se a: direitos humanos e respeito às diferenças. A seguir, apresentaremos os três blocos de atividades temáticas planejadas para compor o PEI de leitura de Léo.

Proposta de atividade de leitura 1

Tema: Lendo e compreendendo manchetes e imagens de notícias de jornal.

Tempo estimado: 50 minutos

Habilidade de leitura: Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros.

Objetivos de aprendizagem: Identificar e ler manchetes, levantando hipóteses sobre o assunto do texto e fazendo relação com a imagem.

Estratégias de leitura trabalhadas: Ativação do conhecimento prévio, leitura silenciosa, leitura em voz alta, realização de previsões sobre o texto.

Mediações pedagógicas: Recapitulação da leitura e da compreensão da manchete apresentada pelo estudante, leitura com o estudante, estimulando a autonomia e o entendimento da leitura. Realização de questionamentos sobre o texto lido.

Desenvolvimento da atividade: Iniciar trabalhando a estratégia de leitura de ativação do conhecimento prévio, com as seguintes questões: Você sabe o que é um jornal? Já viu um jornal? Onde você viu? Qual dos dois é um jornal? (Apresentar ao estudante uma revista e um jornal).

Em seguida, entregar o jornal e pedir que o estudante abra e fale espontaneamente o que está vendo, conduzindo-o à percepção de que há textos diferentes no jornal. Escrever, no quadro, os nomes de gêneros textuais jornalísticos: notícia, reportagem, manchete, entrevista e outros. Destacar, entre estes, o gênero manchete, fornecendo explicações sobre sua estrutura: “O título da notícia está escrito em letras diferentes e grandes... tem objetivo de chamar a atenção do leitor”.

No segundo momento, dispor sobre a mesa duas notícias impressas, com manchetes escritas em letra bastão, pois verificamos que Léo consegue ler melhor com letras maiúsculas. Solicitar que realize a leitura silenciosa e depois em voz alta de cada manchete, para ser observada a fluência da leitura. Incentivar Léo a explicar o que entendeu. Por fim, ler com ele, fazendo intervenções para que compreenda o sentido do texto.

Quadro 4 - Manchete 1

<p>NEM NO TRABALHO, NEM NA PRISÃO: LUGAR DE CRIANÇA É NA ESCOLA!</p> 	<p>O trabalho infantil é um dos mais graves problemas do país. Mais de 2,6 milhões de crianças e adolescentes, de cinco a 17 anos, estão em situação de trabalho no Brasil – no mundo, são mais de 160 milhões. Essa prática prejudica a aprendizagem, quando não tira o jovem da escola, e o torna vulnerável a acidentes, exposição à violência, entre outros problemas.</p> <p>No Brasil, o 12 de junho foi instituído como Dia Nacional de Combate ao Trabalho Infantil pela Lei nº 11.542/2007, data em que a CNTE e diversas entidades promovem campanhas para prevenir e erradicar o trabalho infantil.</p>
---	--

Fonte: Site do jornal Mural do CNTE-2017⁷

⁷ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2017/jornal_mural_juhnno_2017_final_web.pdf. Acesso em: 09 out. 2022.

Quadro 5 - Manchete 2

<p>CAMPINA GRANDE ABRE VACINAÇÃO PARA CRIANÇAS DE 10 E 11 ANOS SEM COMORBIDADES</p> 	<p>Campina Grande abriu, nesta quarta-feira (19), a vacinação de crianças de 10 e 11 anos sem comorbidades. Os pais ou responsáveis devem realizar o agendamento pelo site vacinacao.campinagrande.pb.gov.br ou pelo aplicativo Vacina Campina.</p> <p>Também serão imunizadas crianças com comorbidades, deficiência permanente e autismo de 5 a 11 anos, sendo necessário apresentar laudo comprobatório da condição de saúde no caso dessas crianças.</p>
--	---

Fonte: Portal Correio (2022)⁸

No terceiro momento, entregar a Léo uma caixa com recortes de imagens e tarjas das manchetes de duas notícias. Solicitar que o estudante retire as imagens, observe e realize a leitura silenciosa, seguida da leitura em voz alta, partindo dos seguintes questionamentos: O que você vê em cada imagem? Sobre qual assunto trata as imagens?

Imagem 1 - Alimentação na escola



Fonte: Site Lunetas (2022)⁹

Imagem 2 - Festa da criança na rua



Fonte: Portal Correio (2022)¹⁰

Por fim, pedir que Léo pegue as tarjas e leia o que está escrito em cada uma. Em seguida, questionar: qual imagem combina com cada manchete? Pedir que Léo posicione cada manchete ao lado de sua imagem.

⁸ Disponível em: <https://portalcorreio.com.br/campina-grande-abre-vacinacao-para-criancas-de-10-e-11-anos-sem-comorbidades> Acesso em: 13 out. 2022.

⁹ Disponível em: <https://lunetas.com.br/alimentacao-escolar/> Acesso em: 06 out. 2022.

¹⁰ Disponível em: <https://portalcorreio.com.br/joao-pessoa-e-campina-grande-tem-programacao-especial-gratuita-para-criancas/> Acesso em: 10 out. 2022.

Quadro 6 - Manchete 3

**ALIMENTAÇÃO É UM DIREITO,
ESTEJA A CRIANÇA PASSANDO FOME OU NÃO.**

Quadro 7 - Manchete 4

**JOÃO PESSOA E CAMPINA GRANDE TÊM PROGRAMAÇÃO ESPECIAL
GRATUITA PARA CRIANÇAS.**

Proposta de atividade de leitura 2

Tema: Lendo e compreendendo tirinhas

Tempo estimado: 50 minutos

Habilidade de leitura: Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros.

Objetivos de aprendizagem: Ler o gênero textual tirinhas e identificar o assunto abordado, fazendo relação com as expressões dos personagens do texto.

Estratégias de leitura trabalhadas: Ativação do conhecimento prévio, leitura (silenciosa, voz alta e em dupla), previsões sobre o texto (levantar hipóteses).

Mediações pedagógicas: Recapitulação da leitura e da compreensão do assunto abordado na tirinha, leitura com e para o estudante, estimulando a autonomia e o entendimento da leitura. Realização de questionamentos.

Desenvolvimento da atividade: Ativar o conhecimento prévio, entregando ao estudante um gibi, solicitando que ele observe a capa, os textos e as personagens. Fazer as questões: você gosta desse tipo de leitura? Por quê? Como se chama essa revista? Orientar o estudante a perceber que existem no gibi quadrinhos menores, chamados de tirinhas. Explicar que a tirinha é uma sequência menor de quadrinhos, que pode ser verbal e não verbal.

No segundo momento, entregar ao estudante um cartão com uma tirinha com o tema “racismo”. Solicitar a leitura silenciosa seguida da leitura em voz alta, com o apoio da pesquisadora. Pedir para o estudante recontar a história e questionar sobre o texto para perceber se houve compreensão da leitura: qual o assunto da tirinha? O que está acontecendo no segundo quadrinho? O que o menino fala para a menina no último quadrinho?

Imagem 3 – Tirinha



Fonte: Blog da letrinhas (2021)¹¹

No terceiro momento, convidar o estudante para refletir sobre o tema da tirinha, fazendo uso, mais uma vez, da estratégia de ativação de conhecimento prévio, a partir dessas questões: Todas as pessoas têm o mesmo tom de pele? Você já viu alguém sendo xingado por conta da cor da pele? Qual sua opinião sobre isso? Sabe o que é racismo? A partir das respostas do estudante, permitir que ele perceba a importância de respeitar as diferenças de cada um.

Proposta de atividade de leitura 3

Tema: Lendo e compreendendo a fábula *O leão e o rato*.

Tempo estimado: 50 minutos

Habilidade de Leitura: Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.

Objetivos de aprendizagem: Ler as fábulas a partir da imagem. Relacionar as cenas da fábula à leitura do texto verbal. Interpretar a história e a moral da fábula.

Estratégias de leitura adotadas: Ativação do conhecimento prévio, previsões sobre o texto, leitura (individual e em dupla), resumo e reconto.

Mediações pedagógicas: Recapitulação e compreensão do assunto abordado no texto, leitura com e para o estudante, estimulando a autonomia. Realização de questionamentos sobre o texto lido.

¹¹ Disponível em: <https://www.blogdaletrinhas.com.br/conteudos/visualizar/Tayo-a-princesa-que-coroa-a-si-mesma-agora-em-quadrinhos>. Acesso em: 07. out. 2022.

Desenvolvimento da atividade: Utilizar a estratégia de ativação de conhecimento prévio, partindo das questões: você sabe o que é uma fábula? Já leu uma fábula antes? O que mais gostou na fábula que você conhece? Deixar o estudante se expressar livremente. Apresentar para o estudante a capa do livro da fábula *O leão e o rato*, de Esopo.¹²

Imagem 4- Capa de livro



Fonte: Amazon (2015)¹³

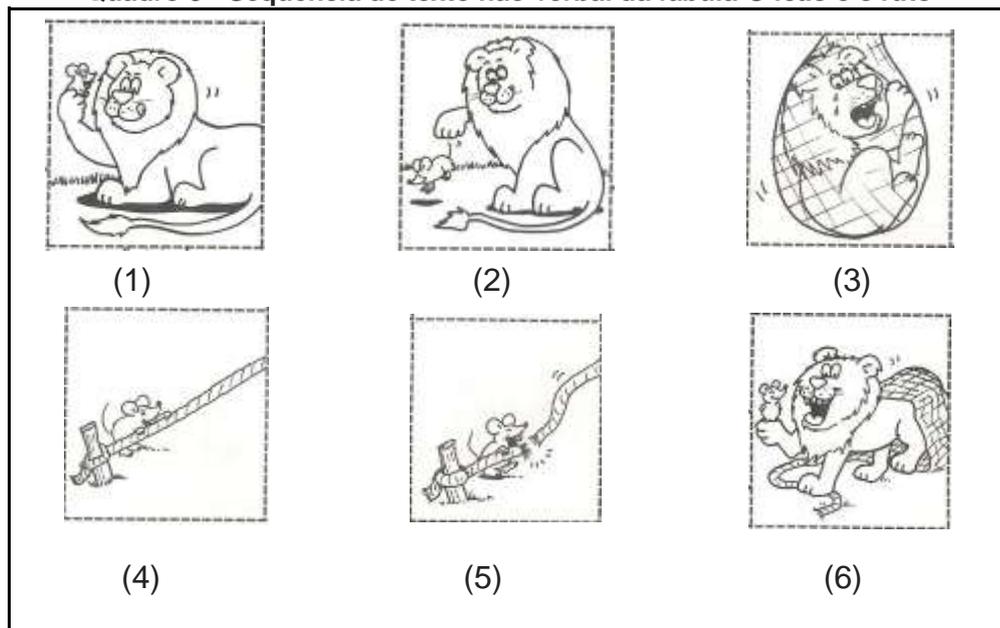
Indagar o estudante de modo que ele faça previsões sobre o texto a partir da capa do livro: o que você está vendo nesta capa? Qual a expressão do leão e do rato? Você acha que eles são amigos? Explicar a Léo que fábulas são histórias curtas, que nos apresentam sempre um ensinamento, a que chamamos moral da história; e que os personagens das fábulas geralmente são animais com características humanas, pois eles falam e expressam ideias.

No segundo momento, entregar ao estudante a sequência da fábula *O leão e o rato* em texto não verbal. Permitir que levante hipóteses a partir das imagens: de que fala essa história? Solicitar que leia as imagens de acordo com a sequência numérica e depois recontar a história lida com o estudante, fazendo inferências para ampliar o texto e a compreensão da história, a partir das expressões dos personagens.

¹² Escritor de fábula da Grécia Antiga, viveu por volta do século VI a.C. A ele se atribui o título de pai do gênero textual, fábulas, conhecidas como Fábulas de Esopo. Disponível em: <https://www.pensador.com/autor/esopo/biografia/>. Acesso em: 09 out. 2022

¹³ Disponível em: <https://www.amazon.com.br/As-F%C3%A1bulas-Esopo-Le%C3%A3o-e-o-Rato/dp/8542402510>. Acesso em: 10 nov. 2022.

Quadro 8 - Sequência de texto não verbal da fábula *O leão e o rato*



Fonte: WordPress (2017)¹⁴

No terceiro momento, entregar o texto fatiado, sem numeração e resumido, para atender as especificidades cognitivas e leitoras do estudante, a fim de que ele consiga ler de forma independente e, em seguida, organizar corretamente os acontecimentos da fábula a partir da relação do texto verbal com o não-verbal.

UM RATO CHEGOU, FEZ BARULHO E ACORDOU O LEÃO. O LEÃO, COM RAIVA, PEGOU O RATO.

TANTO O RATINHO PEDIU E IMPLOROU QUE O LEÃO DESISTIU DE ESMAGÁ-LO E DEIXOU QUE FOSSE EMBORA.

ALGUM TEMPO DEPOIS, O LEÃO FICOU PRESO NA REDE DE ALGUNS CAÇADORES.

O RATINHO APARECEU E FOI SUBINDO NA CORDA QUE PRENDIA A REDE EM QUE ESTAVA O LEÃO.

COM SEUS DENTES AFIADOS, O RATINHO ROEU AS CORDAS E SOLTOU O LEÃO.

O LEÃO FICOU FELIZ COM A ATITUDE DO RATO.

¹⁴ Disponível em: <https://dbsenk.wordpress.com/2017/04/11/fairy-tales/11-lion-and-mouse/> Acesso em: 10 out. 2022.

Por fim, refletir com o estudante sobre a moral da fábula. Solicitar que faça o resumo da história e que reflita sobre as atitudes dos animais no início e no final do texto. Entregar ao estudante a tarja com a moral da fábula, solicitar que leia e fale o que compreendeu.

MORAL DA HISTÓRIA: UMA BOA AÇÃO GANHA OUTRA.

4.6 Proposta de análise de dados

Considerando que a interpretação dos objetos de análise desta pesquisa opera pela e na linguagem; e que esta promove o acesso integral tanto às informações observadas e coletadas, quanto, e principalmente, ao sujeito em estudo, que é a pessoa com DI, a proposta de análise dos dados pretende articular-se a partir da técnica de investigação denominada Análise Temática (AT), que enfatiza a noção de um tema referente ao assunto ou fenômeno investigado na pesquisa, abordada aqui através dos estudos de Braun e Clarke (2006) e da concepção social em pesquisa qualitativa de Minayo (2007).

De acordo com Minayo (2007), na perspectiva de Análise Temática de dados, a ideia central está em interpretar e apresentar os significados que compõem uma comunicação, que podem estar implícita ou explicitamente apresentados em uma palavra, uma frase ou um resumo. Ainda para a referida autora, a AT ocorre empiricamente em três fases: a primeira fase é pré-análise, também conhecida como leitura flutuante, que se caracteriza pela organização e leitura do material a ser interpretado. A segunda fase é a exploração do material; neste momento, é possível classificar, codificar e fazer recortes do texto, que, por fim, categorizam os dados a partir de temas teóricos ou empíricos. A terceira fase é o tratamento dos resultados, que pretende trabalhar os dados brutos com destaque para as informações obtidas, que serão interpretadas mediante contexto teórico-prático.

Braun e Clarke (2006) descrevem a AT como uma técnica de análise em pesquisa qualitativa que tem como característica a flexibilização analítica, por não estar dependente de uma teoria específica, podendo a mesma adequar-se a uma variedade de perspectivas teóricas e a um conjunto diversos de dados. Em seus pressupostos descritivos e interpretativos, a AT associa-se diretamente ao que está

escrito ou falado, preocupando-se com o significado dos temas em conexão com a literatura analisada e definida pelo pesquisador.

Assim, as informações obtidas em questões abertas, de opinião e de classificação, presentes nos questionários, serão apresentadas e analisadas em quadros de categorização temática, sendo fidedigna a linguagem escrita apresentada pelos participantes, evidenciando a interpretação e a dialética de seus significados frente ao tema estudado.

Assim, compreende-se que o fenômeno investigado constrói-se na relação de mediação entre docentes e estudante com DI. Nessa perspectiva, podemos aprofundar os aspectos pedagógicos que viabilizem a prática de uma educação inclusiva, além de considerar os diversos caminhos possíveis para o desempenho da leitura desse sujeito, à luz da teoria histórico-cultural que embasa esta pesquisa, dando-nos assim respaldo científico, teórico e prático.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste quarto capítulo, apresentamos a pesquisa empírica através dos resultados obtidos dos questionários semiestruturados respondidos pelos professores participantes e pela intervenção pedagógica, por meio da operacionalização do PEI de leitura de Léo, junto à transcrição e à análise dos dados coletados, embasadas na concepção teórica presente neste estudo.

5.1 O questionário semiestruturado: um olhar dos professores da sala regular e da sala do AEE para as necessidades do estudante com DI

A pessoa com DI, durante longos anos, foi desprovida das suas potencialidades e do seu lugar de aprendizagem no ambiente educacional, já que as concepções acerca desta pessoa se restringiam a olhares que enfatizavam a deficiência. Sobre esse fato, Vigotski (2019) denomina de valorização do “defeito”, isto quer dizer que esses estudantes, em razão da deficiência, são associados ao significado de incapacidade pois se perdurou a crença de que “todos os demais aspectos da personalidade dessas crianças surgem como aspectos secundários, dependentes do defeito intelectual fundamental” (VIGOTSKI, 1935/2019, p. 329).

Os resultados e as discussões apresentados nesta pesquisa apontam que já conseguimos avançar no que diz respeito ao acesso e à permanência do estudante com DI na escola, bem como o propósito da universalização do ensino, para o público-alvo da educação especial. De acordo com a Meta 4 do PNE (2014), já é um fato consolidado, conforme vimos nos dados do INEP (2021, 2022).

Mas quando nos referimos à aprendizagem da PCD, ainda há barreiras a serem vencidas, pois a sociedade, sobretudo a escola, fixa-se na concepção tradicional de que os estudantes necessitam de um padrão cognitivo para desenvolver-se, assim não percebem as diversas possibilidades de construção de conhecimento e de compensação cultural, que, segundo Vigotski (2019), estão presentes no “defeito” e são ressignificadas na interação social e na consciência do sujeito sobre si mesmo.

Para viabilizar uma conexão teórico-prática nesta pesquisa, a fim de atingir os objetivos propostos, realizamos procedimentos necessários para tal, sendo eles: questionários com docentes, observação do estudante com DI, elaboração e

operacionalização do PEI como intervenção pedagógica. Os resultados dos questionários que embasaram a elaboração do PEI serão apresentados logo abaixo.

Na seção “1- Dados sociodemográficos”, quanto ao gênero dos 10 docentes participantes, identificamos 1 do gênero masculino e os demais são do gênero feminino; sobre a faixa etária, 1 tem 30 anos, 5 têm entre 41 e 49 anos, e 4 entre 59 e 65 anos; todos os participantes possuem formação inicial em Pedagogia e pós-graduação, sendo um mestrado e nove especializações; quanto ao vínculo institucional, dois são contratados e oito efetivos; e por fim, no que diz respeito à experiência profissional nos anos iniciais do ensino fundamental, 4 possuem entre 5 e 8 anos, mais 4 entre 13 e 18 anos, e 2 mais de 20 anos; quanto aos 5 participantes que possuem experiência no AEE, 2 têm entre 6 meses e 1,5 ano, 1 tem 8 anos e as outras 2 mais de 10 anos de experiência na função.

Na seção “2- Quantitativo do estudante com DI”, identificamos que, na sala regular, o número geralmente varia entre 1 e 3 estudantes por turma, em um quantitativo geral de 25 a 35 estudantes por turma nos anos iniciais do ensino fundamental; na sala de AEE, o número geral de estudantes público-alvo da educação especial variou entre 15 e 20 por turma. Quanto aos estudantes com DI, 4 professores atendem entre 2 e 6 estudantes, e 1 professor atende 10 estudantes.

Ainda na seção 2, solicitamos que os participantes apresentassem as dificuldades pedagógicas que enfrentam para trabalhar com o estudante com DI, e os 5 professores da sala regular afirmaram que há uma lacuna na formação docente inicial e, por isso, sentem-se despreparados para trabalhar com esse público, além da falta de apoio familiar, de uma estrutura adequada e de material, em uma sala de aula numerosa, o que inviabiliza uma atenção individual à PCD.

Os docentes do AEE apontam ainda como dificuldades no trabalho com o estudante com DI a falta de comprometimento da família, a ausência da parceria ou interação em planejamentos escolares com professores da sala regular e a falta de tempo para construção de tecnologias assistivas para o estudante. Assim, podemos constatar, no Quadro 10 a seguir, as respostas dos professores que estão indicados pela letra P:

Quadro 9 - Dificuldades pedagógicas no trabalho com o estudante com DI

Professores de sala regular	Professores de AEE
P1. <i>“As dificuldades pedagógicas se referem às lacunas provenientes da formação inicial, tendo-se em vista que nossa formação não abrange todas as especificidades da aprendizagem, principalmente aquelas pertinentes ao campo da Educação Especial.”</i>	P6. <i>“Comprometimento dos pais em trazer o filho no contraturno para o atendimento no AEE.”</i>
P2. <i>“Falta de material adequado/ espaço insuficiente/ inexistência de formação para trabalhar com essas crianças e salas de aulas lotadas, sem condições de apoiar individualmente o estudante com deficiência.”</i>	P7. <i>“A resistência de alguns pais em não aceitar o diagnóstico dos alunos, e também não valorizar a importância do contraturno para o desenvolvimento do aluno.”</i>
P3. <i>“As dificuldades estão atreladas ao planejamento de atividades adaptadas e que sejam significativas para a aprendizagem da criança, uma vez que possuímos lacunas na formação pedagógica devido à escassez de estudos sobre educação especial realizados na formação inicial.”</i>	P8. <i>“A inclusão, de fato, por todos os envolvidos, as críticas ou falta de comunicação com colegas de trabalho da sala de aula comum.”</i>
P4. <i>“Sabemos que a aprendizagem acontece de forma processual, mesmo que lentamente, e em um indivíduo com deficiência intelectual, no entanto, muitos pais, sabendo da condição dos filhos, acreditam que as práticas pedagógicas não ajudam a melhorar os transtornos instalados, trazem os filhos para a escola apenas para passar o tempo, com isso, não dão continuidade ao trabalho em casa.”</i>	P9. <i>“A escassez de recursos adaptados e pouco tempo para confeccionar novos recursos.”</i>
P5. <i>“No início, era difícil devido à turma ser grande, ter mais exclusividade voltada para o aluno.”</i>	P10. <i>“Participação, colaboração e desempenho em planejamentos junto dos professores da sala regular.”</i>

Fonte: Laurindo (2022)

No complemento da seção de questões, conhecemos a concepção dos docentes sobre o desenvolvimento cognitivo do estudante com DI: 8 docentes afirmam que o desenvolvimento é lento, mas que, a partir de metodologia adequada, haverá avanços; enquanto 2 dos docentes que atuam na sala regular não reconhecem essa possibilidade de evolução.

Perante o exposto, vimos que há docentes que apresentam uma concepção na qual o biológico da PCD se sobrepõe ao social, que é um ponto de vista contrário à perspectiva desta pesquisa, pois consideramos que os fenômenos da compensação e da ação mediada podem alavancar o desempenho de todo estudante. Seguem abaixo as respectivas respostas:

Quadro 10 - A percepção de docentes sobre o desenvolvimento escolar do estudante com DI

Professores de sala regular	Professores de AEE
P1. “O desenvolvimento é lento, mas a partir de um acompanhamento contínuo é possível percebermos avanços significativos na aprendizagem.”	P6. “Lento, mas havendo compromisso de todos os envolvidos, os alunos conseguem evoluir no seu aprendizado.”
P2. “O desenvolvimento quase inexistente diante do que foi exposto anteriormente.”	P7. “A depender do grau da deficiência e da metodologia utilizada, alguns alunos conseguem resultados satisfatórios, considerando os ritmos individuais de cada um deles.”
P3. “Quando um indivíduo é capaz de realizar algo que ele não conseguia antes, como resolver problemas e até mesmo concluir alguma coisa, já podemos perceber aí um grande avanço.”	P8. “Seu desenvolvimento cognitivo é mais lento que o das crianças neurotípicas.”
P4. “O desenvolvimento escolar da criança com deficiência intelectual é lento e muito desafiador, porém é possível percebermos avanços significativos”	P9. “Percebo que a questão de memorização e atenção do aluno é o que mais prejudica seu desenvolvimento.”
P5. “Hoje, depois do apoio escolar adaptando as atividades propostas, vejo um maior desenvolvimento em sua aprendizagem. Mas acredito pouco.”	P10. “Alguns se desenvolvem lentamente, mas com sucesso no que aprendem; outros, porém, é muito difícil de obtermos êxito na aprendizagem.”

Fonte: Laurindo (2022)

A terceira seção temática do questionário que abordou o tema da leitura irá alicerçar a estrutura, as estratégias de leitura e as adequações das atividades do PEI, sendo de suma importância a classificação dos docentes referente à percepção da área cognitiva que apresenta um grau maior de dificuldade no seu estudante. Nessa questão, 6 dos 10 participantes indicaram a memória como função cognitiva com maior comprometimento no estudante com DI; e os demais elencaram a falta de atenção como maior dificuldade desse estudante.

Para Vigotski (2010), a memória, enquanto FPS, possui aspectos biológicos e culturais que, conforme as experiências sociais, mediadas a partir de signos/imagens, poderão atingir o seu grau máximo de potencialidade. Assim, evidenciamos que, na construção do PEI, utilizamos temas da realidade do estudante, a partir de gêneros textuais nas formas verbal e não verbal, com o intuito de ativar a memória e a atenção cognitiva, que viabiliza o pensamento, a linguagem e a leitura.

A próxima questão da seção 3 aborda diretamente as habilidades de leitura que foram escolhidas tendo como parâmetro a proposta do PNAIC (2012), devido a sugestões dadas por esse programa de como se trabalhar com a pessoa com deficiência em busca da consolidação da leitura, uma vez que os planejamentos das atividades deveriam estar adequados às necessidades do sujeito.

Segue, no quadro abaixo, a classificação dos 10 docentes participantes da pesquisa na escolha das habilidades de leitura que requerem maior atenção no planejamento do DI e, conseqüentemente, na formação continuada desse profissional.

Quadro 11 - Habilidades de leitura pertinentes para serem aprofundadas com o professor no intuito de subsidiar o desempenho das crianças com DI

Habilidade de leitura	Número de vezes que foi marcada										Total	
1 - Ler textos verbais e não verbais em diferentes suportes.												3
2 - Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos lidos por outra pessoa.												3
3 - Compreender textos de diferentes gêneros lidos por outras pessoas.												4
4 - Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas.												6
5 - Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.												9

Fonte: Laurindo (2022)

A partir das respostas dos docentes, destacamos, no Quadro 12, que duas habilidades de leitura são prioritárias para serem trabalhadas com o estudante com DI, sendo elas: interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros; e relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos. A escolha dos profissionais da educação revela também a importância do significado no ato da leitura, uma vez que, nessas habilidades, um dos principais objetivos é a compreensão, a ação e a reflexão diante desse processo de interação com o outro.

Assim, conforme Vigotski (2001), a leitura, enquanto produto de transformação social, está sempre atrelada ao processo de mediação, isto quer dizer que, para que se construa um significado no ato da leitura de um estudante com DI, haverá sempre uma dinâmica de interlocução entre ele e o outro, a qual deverá ser vinculada às reais

necessidades do estudante, possibilitando-lhe o desenvolvimento da consciência cognitiva.

O que podemos perceber até aqui é a presença de desejos comuns aos docentes de sala regular e de sala de AEE, o primeiro está na urgência de formação continuada para que estes se sintam seguros de suas ações pedagógicas, o segundo pretende realmente conseguir se desprender de uma educação mecanicista, dando espaço a uma educação que realmente se faça inclusiva, que possibilite para além do acesso à aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Diante do exposto, compreendemos ser de suma importância o diálogo entre docentes de sala regular e do AEE, pois juntos podem apoiar-se para sanar dúvidas, adquirir conhecimentos novos, planejar recursos e atividades adequadas ao desempenho do estudante, de forma a proporcionar um ensino acessível que se unifica nessa parceria docente, com o intuito de ultrapassar as dicotomias e ideologias que distanciam a prática desses profissionais. Assim, através dessa parceria, é possível atingir os objetivos em comum, mesmo em espaços educacionais distintos, ou seja, ambos buscam o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com deficiência.

5.2 A intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica proposta para o PEI de Léo foi vivenciada e registrada em áudio e vídeo em três encontros distintos, nos quais foram priorizadas atividades e estratégias de leitura de acordo com os estudos de Solé (2012), sob o prisma da mediação pedagógica proposta pela Teoria Histórico-Cultural.

As informações e análises advindas desses encontros serão transcritas, descritas e analisadas abaixo. Para tal, usamos como tópicos temáticos trechos do discurso do estudante evidenciados neste processo.

5.2.1 Encontro 1: “*Calma, eu li errado! Você vai me ajudar?*” (07/12/22)

Neste primeiro encontro, a temática e os objetivos propostos pretendiam que o estudante, de maneira individual e interativa, pudesse identificar, ler e compreender

imagens e manchetes de jornal, partindo de assuntos que estivessem dentro da perspectiva do seu conhecimento cotidiano, visto que o planejamento foi atrelado às propostas vivenciadas na sala regular em que Léo estuda.

A habilidade de leitura trabalhada foi: interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, sugerida pelos professores participantes na fase inicial desta pesquisa, por compreenderem que uma das dificuldades da pessoa com DI se expressa na falta de compreensão da leitura.

Ao utilizar gêneros textuais para compor todas as atividades de leitura do PEI de Léo, entendemos ser importante oportunizar uma vivência de leitura que, conforme Marcuschi (2007), seja essencial, através de um gênero que amplie o conhecimento através do percurso de um texto, sem fragmentos, mediante uma comunicação eficaz, dentro de um contexto real.

Consideramos, nessa vivência, o conhecimento através dos gêneros textuais e as adequações necessárias para que o estudante construísse sua compreensão leitora na relação com o texto. Assim, partimos da estratégia de conhecimento prévio:

Pesquisadora: Você sabe o que é um jornal?

Léo: Sim. É tipo assim, ele traz as notícias que aconteceu.

Pesquisadora: Já viu um jornal?

Léo: Sim.

Pesquisadora: Onde você viu um jornal?

Léo: Lá na minha casa.

Pesquisadora: Qual dos dois é um jornal? (Sobre a mesa, havia uma revista e um jornal)

Léo: Esse (o estudante pega o jornal e começa a folhear)

Imagem 5 - Estudante folheando jornal



Fonte: Laurindo (2022)

Nesse momento, ficou evidente que o estudante tem conhecimento prévio sobre o portador de texto, pois o movimento imediato de pegar o jornal com autonomia demonstra que há uma inferência do próprio conhecimento de Léo, há uma comunicação independente entre a sua memória e seu próprio saber. Para Solé (2012), essa atitude reflete a eficácia da estratégia de leitura utilizada, pois permite que o estudante identifique o que sabe e se envolva com esse saber, que também o conduz para perceber o que ainda não entende.

Quando o estudante já demonstra conhecimento sobre o portador de texto, podemos dizer que a leitura, para ele, está numa perspectiva concreta, pois vai partir do seu próprio saber. De acordo com Vigotski (2010), é a zona de desenvolvimento real que se apresenta, uma vez que o estudante diferencia o jornal da revista, assim o problema foi solucionado de forma independente. Logo, a leitura parte da zona de conhecimento, que se torna a zona de interesse, para a construção de novos conhecimentos.

Em seguida, Léo foi informado sobre alguns textos constantes no jornal, sendo essa situação evidenciada por Solé (2012) como a pré-leitura. Nesse contexto, permite-se um processo dialógico que, na voz de Bakhtin (2003), bem como na de Vigotski (2010), se faz importante nessa interação social entre o pesquisador e o estudante. Assim é possível estabelecer uma compreensão entre a proposta da atividade e a ação do estudante, construindo conhecimento nessa comunicação. Assim, continuamos:

Pesquisadora: Léo, em um jornal tem vários tipos de textos.

Léo: Certo.

Pesquisadora: Tem notícia, reportagem, entrevista, anúncio, tirinha (escrita no quadro). Tem também a manchete que faz parte da notícia.

Pesquisadora: A manchete é o título da notícia, geralmente vem em letras grandes.

Léo: Sim.

Pesquisadora: Léo, agora vou te mostrar uma notícia e quero que você leia a manchete.

<p>NEM NO TRABALHO, NEM NA PRISÃO: LUGAR DE CRIANÇA É NA ESCOLA!</p> 	<p>O trabalho infantil é um dos mais graves problemas do país. Mais de 2,6 milhões de crianças e adolescentes, de cinco a 17 anos, estão em situação de trabalho no Brasil – no mundo, são mais de 160 milhões. Essa prática prejudica a aprendizagem, quando não tira o jovem da escola, e o torna vulnerável a acidentes, exposição à violência, entre outros problemas.</p> <p>No Brasil, o 12 de junho foi instituído como Dia Nacional de Combate ao Trabalho Infantil pela Lei nº 11.542/2007, data em que a CNTE e diversas entidades promovem campanhas para prevenir e erradicar o trabalho infantil.</p>
---	--

Fonte: Site do jornal Mural do CNTE (2017)¹⁵

Léo: Ne, ne... (pausa e fala) Calma, eu li errado! Você vai me ajudar?

Pesquisadora: Vou apontar com o lápis cada sílaba e você vai lendo, quando não souber, eu vou ler com você. Vamos lá? Com calma.

Léo: Tá. (continua) Ne, ne, nem um tra-ba-lho nem nem-ma pri-ção (para de ler outra vez e levanta as sobrelhas, como se pedisse ajuda)

Pesquisadora: Esse 's' da palavra aí tem som de 'z'. Como vai ficar?

Léo: pri-são... prisão

Pesquisadora: Muito bem, prisão. Agora vamos continuar.

Léo: nem na pri-ção... não, prisão... lu-gar de sri-an-ça é na... na es-co-la.

Pesquisadora: Lugar de quê?

Léo: Olha pra mim. Como se lê: CRI?

Pesquisadora: CRI (emitindo o som)

Pesquisadora: O que você entendeu sobre essa manchete?

Léo: Posso ler de novo?

Pesquisadora: Sim.

Léo: É na escola.

Pesquisadora: Onde você está lendo?

Léo: Aqui. (aponta para a imagem e depois para a palavra "escola")

¹⁵ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2017/jornal_mural_juhno_2017_final_web.pdf. Acesso em: 09 out. 2022.

Imagem 6 - Estudante lendo a manchete



Fonte: Laurindo (2022)

(Ao perceber que Léo está tentando me explicar a manchete a partir da imagem e de palavras que já conhece, perguntei)

Pesquisadora: Quem deve estar na escola?

Léo: Os alunos.

Pesquisadora: Certo.

No primeiro momento em que se dá início à estratégia de leitura individual, segundo Solé (2012), aqui o que se faz essencial observar é o ato de ler propriamente dito e a relação estabelecida entre o estudante e o texto. Além disso, também observa-se a relação do estudante com o mediador da leitura, que aqui é o pesquisador. Então observou-se a autonomia, o ritmo e a precisão da leitura de Léo.

Ficou evidente a dificuldade de leitura em sílabas complexas, compostas por duas consoantes e uma vogal, sendo necessária a mediação da pesquisadora na condução da consciência fonêmica e da leitura individual, que passa a ser em dupla para apoiar a pronúncia e a compreensão da palavra e, em seguida, da frase e do texto como um todo. É o que podemos ver no diálogo abaixo.

Pesquisadora: Agora vou ler junto com você. Vamos lá?

Léo e pesquisadora (leitura em dupla): Nem no tra-ba-lho, nem na... pri... prisão, lu-gar de...

Léo: como lê CRI?

Pesquisadora: CRI, CRI. (emissão do som da sílaba)

Léo e pesquisadora (leitura em dupla): Lugar de cri-an-ça é na es-cola.

Pesquisadora: Muito bem! Agora vou ler pra você.

Pesquisadora: E agora, o que você entendeu? (após realizar a leitura)

Léo: Que lugar de criança é na escola.

Pesquisadora: Certo. E a criança não pode estar onde?
Léo: Na prisão, tem que tá na escola.
Pesquisadora: Muito bem, Léo, você leu e entendeu!

Percebemos também que as pausas sonoras feitas por Léo e o apoio sem julgamentos permitido pela pesquisadora permitem que ele reflita a ação de ler e tome consciência do ritmo da sua leitura, aceitando sua dificuldade, pois ele afirma: “Calma, eu li errado!”. De acordo com Vigotski (2019), nesta fala de Léo, há um reconhecimento da sua limitação; em contrapartida, surge a via de compensação, que impulsiona o estudante a buscar outro caminho, dessa vez com apoio: “Você vai me ajudar?”.

No referido trecho do discurso de Léo, há uma percepção de que ele não consegue ir sozinho, não há compreensão do texto na forma como a leitura está se apresentando, por isso se faz necessária a intervenção do pesquisador, que se revela necessária quando o estudante pede ajuda.

O processo de aprendizagem, quando estabelecido através da mediação, visa ao equilíbrio entre o que uma criança sabe e o que é capaz de saber. Através dessa relação, em que o estudante não é uma pessoa estratificada por sua dificuldade, ele consegue superar os aspectos biológicos presentes no seu desenvolvimento, bem como os estigmas sociais.

Miranda (2010) afirma que as atividades mediadoras são atividades potencializadoras. Logo, em todos os encontros dessa intervenção pedagógica, foi possível potencializar o conhecimento do estudante, além das adequações das atividades, ao apresentar o texto sempre escrito em letra bastão, proporcionando autonomia para Léo desenvolver a leitura individual e com apoio, sempre que necessário para alcançar a compreensão do texto.

Dessa forma, cada fase dos encontros só seguia adiante quando Léo demonstrava entendimento do processo anterior. Assim, apresentamos a ele uma segunda manchete.

Pesquisadora: Agora, você vai ler outra manchete.

<p>CAMPINA GRANDE ABRE VACINAÇÃO PARA CRIANÇAS DE 10 E 11 ANOS SEM COMORBIDADES</p> 	<p>Campina Grande abriu, nesta quarta-feira (19), a vacinação de crianças de 10 e 11 anos sem comorbidades. Os pais ou responsáveis devem realizar o agendamento pelo site vacinacao.campinagrande.pb.gov.br ou pelo aplicativo Vacina Campina.</p> <p>Também serão imunizadas crianças com comorbidades, deficiência permanente e autismo de 5 a 11 anos, sendo necessário apresentar laudo comprobatório da condição de saúde no caso dessas crianças.</p>
--	--

Fonte: Portal Correio (2022)¹⁶

Léo: Cam-pina, Campina, Gê... Gra... Gra... Gran-Grande, Campina Grande abre va-cina para cri-ança de 10 anos e 11 anos um só co-mo-bri-da-de.

Pesquisadora: Nessa palavra, como se lê BI?

Léo: É bi?

Pesquisadora: Leia a palavra de novo.

Léo: co-mor-bi-da-de.

Pesquisadora: O que você entendeu dessa manchete?

Léo: Vacinação.

Pesquisadora: Vamos ler juntos agora

Léo e pesquisadora (leitura em dupla): Campina Gran-Grande, Campina Grande, abre va-cinação para... (Léo parou a leitura na palavra criança)

Pesquisadora: Tenta lembrar, como ler essa sílaba: CRI?

Léo (pensativo): Sim. É cri, cri-an-ça.

Pesquisadora: Então vamos ler de novo.

Léo e pesquisadora (em dupla pela segunda vez): Campina Grande abre va-ci-na-ção para cri.. crianças de 10 e 11 a-nos sem co-mor-bi-da-des.

Pesquisadora: O que quer dizer isso?

Léo: Que Campina Grande abriu a vacinação para crianças de 10 e 11 anos.

Pesquisadora: Sim. Abriu vacinação para crianças sem comorbidades. Isto é, para crianças que não têm outras doenças, crianças que estão com saúde e devem se vacinar.

Léo: Ah! São para crianças que não têm mais doenças. Eu já me vacinei, duas vezes já. Aquela vez aqui na escola, acho que foi para Covid.

Pesquisadora: Muito bem, tem que se vacinar mesmo.

¹⁶ Disponível em: <https://portalcorreio.com.br/campina-grande-abre-vacinacao-para-criancas-de-10-e-11-anos-sem-comorbidades>. Acesso em: 13 out. 2022.

Observamos que, nesta segunda manchete, apesar da presença da dificuldade em ler sílabas complexas, Léo desenvolveu a compreensão temática com mais facilidade, uma vez que o assunto abordado no gênero textual estava ligado diretamente ao cotidiano escolar da época da intervenção pedagógica, por estarmos vivenciando campanhas de vacinação infantil naquele período (dezembro de 2022) dentro das escolas municipais.

Assim sendo, é evidente que esse resultado nos aponta o quanto é importante preparar uma atividade que possa partir do conhecimento real e do interesse do estudante. Dessa forma, mesmo diante da dificuldade de leitura, surge a compreensão porque o estudante faz previsões diante do que conhece, mediante a intervenção pedagógica. Como salienta Solé (2012), a leitura é um momento de envolvimento e satisfação, quando o leitor sente que é capaz de ler e compreender, seja de forma independente ou através da mediação de alguém mais experiente lendo com ele ou para ele.

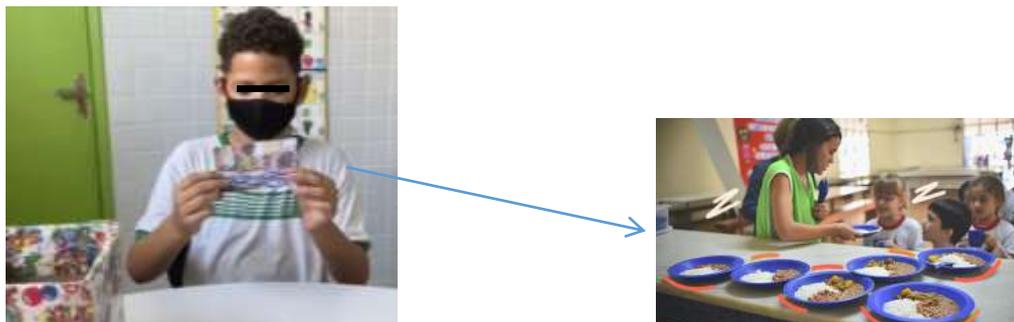
Isso nos aponta que a função mediadora do educador, no ato da leitura, parte também do conhecimento que este tem sobre a zona de desenvolvimento real e a ZDP, pois, para Vigotski (2019), uma ação de intervenção propositiva na ZDP gera aprendizagem. Logo, nossa ação propositiva para interagir com o saber de Léo nas atividades de leitura considerou a realidade do próprio estudante para, através de estratégias de leitura (conhecimento prévio, leitura em voz alta, leitura em dupla e previsões sobre o texto), explorar o desenvolvimento desse processo.

No terceiro momento, a partir da estratégia de leitura de previsões sobre o texto, Léo relacionou imagens e manchetes.

Pesquisadora: Léo (mostrando uma caixa), aqui nessa caixa, tem duas imagens e duas manchetes, recortadas de jornais. Você vai tirar primeiro só as imagens, observar e me falar o que tem nelas.

Léo: Certo. (E retirou a primeira imagem da caixa)

Imagem 7 - Estudante com primeira imagem da caixa



Fonte: Laurindo (2022)

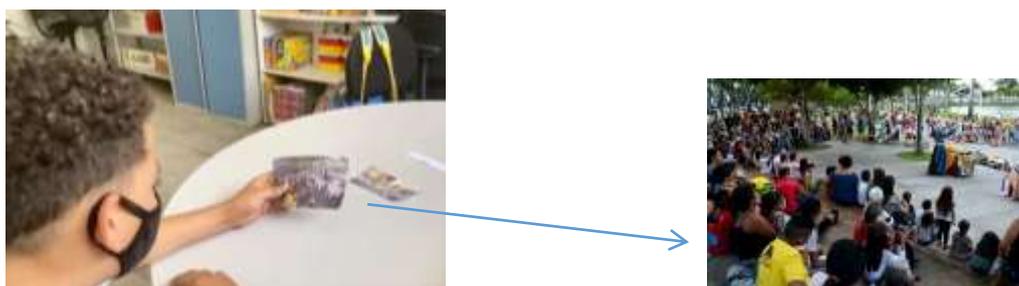
Léo: Tem uns meninos comendo sentados na cozinha da merenda.

Pesquisadora: E o que mais?

Léo: Eles estão sentados na cozinha da escola e tem uma mulher servindo a merenda na mesa.

Pesquisadora: Certo. Agora pode pegar outra imagem e falar sobre ela.

Imagem 8 - Estudante com segunda imagem da caixa



Fonte: Laurindo (2022)

Léo: Tem uma festa, um monte de pessoas olhando. Vou começar de novo... Num dia tem uma festa, que tá vendendo roupa e todo mundo olhando, tipo demonstrando as roupas.

Pesquisadora: Você acha que essa festa está acontecendo onde?

Léo: Num parque.

Pesquisadora: E quem está vendendo roupa?

Léo: Essa mulher aqui. (apontando para a imagem)

Pesquisadora: Léo, agora você vai pegar as manchetes que estão na caixa, vai ler uma de cada vez e colocar em frente da imagem que combina com a manchete. Entendeu?

Léo: Entendi. (pegou a primeira manchete e começou a ler)

**ALIMENTAÇÃO É UM DIREITO, ESTEJA A CRIANÇA
PASSANDO FOME OU NÃO.**

Léo: A-li-men-ta-ção é um di-reito es-te-ja esteja a sri- cri...-crian-ça pas-san-do fome ou não.

Pesquisadora: O que você entendeu? (Léo ficou em silêncio).

Pesquisadora: Vamos ler juntos?

Léo: Sim. (balançando a cabeça e com expressão de feliz)

Pesquisadora e Léo (leitura em dupla): A-li-men-ta-ção é um direito es-te-ja a cri-an-ça pas-san-do fome ou não.

Pesquisadora: Agora eu leio pra você.

Léo: Tá.

Pesquisadora: O que você entendeu dessa manchete? (após realizar a leitura para o estudante)

Léo: Assim... que a criança tá passando fome ou não é um direito à alimentação. Que ela tem de comer.

Pesquisadora: Isso, muito bem! Essa manchete combina com qual imagem?

Léo: Essa. (olhando para as duas imagens da mesa, apontou para a imagem correta)

Pesquisadora: Agora você vai ler a última manchete.

**JOÃO PESSOA E CAMPINA GRANDE TÊM PROGRAMAÇÃO
ESPECIAL GRATUITA PARA CRIANÇAS.**

Léo: João Pes-soa e Campina Gran-de têm pro-gra-ma-ção es-pe-ci- al gra-gra-tu-i-ta para crianças. (exclamou) Não entendi!

Pesquisadora: Vamos ler juntos para ver se você entende melhor.

Pesquisadora e Léo (leitura em dupla): João Pessoa e Campina Gran-de têm pro-gra-ma-ção es-pe-ci- al gra-tu-i-ta para crianças.

Pesquisadora: O que você entendeu dessa manchete? (após realizar a leitura para o estudante)

Léo: Que é tipo assim gratuitas para crianças.

Pesquisadora: O que é gratuita?

Léo: A festa no parque.

Pesquisadora: E quem está promovendo essa festa.

Léo: João e Pessoa. (Léo se refere como se fossem duas pessoas).

Pesquisadora: João Pessoa e quem?

Léo: Campina Grande.

Pesquisadora: Certo. Então, João Pessoa e Campina Grande estão promovendo uma festa gratuita para crianças. O que são João Pessoa e Campina Grande?

Léo: Ah, cidade! (pensativo antes de responder)

Neste momento final do primeiro encontro, a estratégia de previsão de leitura antecede a leitura individual e em dupla das manchetes. Essa estratégia nos apresenta o que o estudante pensa sobre o texto, as hipóteses que se constroem e a contextualização a partir do próprio conhecimento. Nesta situação, as FPS são ativadas a partir da comunicação prévia com a imagem do texto, que também foram escolhidas a partir do eixo temático referente ao IV bimestre, o qual o estudante estava vivenciando e interagindo com assuntos sobre cidadania e direitos da criança.

Observou-se também que, na leitura e na compreensão das últimas manchetes, o estudante necessitou de uma maior intervenção em razão dos textos apresentados. Apesar de conterem assuntos vinculados ao seu cotidiano, tinham uma extensão maior em relação às manchetes anteriores, pois a finalidade aqui era ampliar e observar a leitura de Léo, sem descaracterizar o gênero textual e o cunho específico para o estudante.

Junto a essa resposta de que Léo apresentou uma maior necessidade de apoio pedagógico, quando houve mais volume de palavras nas manchetes, foi possível também solicitar mais esclarecimentos sobre o texto, o que, para Solé (2012), é também uma estratégia de leitura dinâmica e de entendimento diante do objetivo a ser atingido.

Nessa situação, a intervenção ocorreu mediante uma maior comunicação entre Léo e a pesquisadora, seguida de vários momentos de leitura, que são recursos interacionais, considerados na perspectiva de Vigotski (2019) e também de Bakhtin (2003) como um movimento dinâmico entre a subjetividade e a objetividade, entre o eu e o outro, que se dá através da linguagem e que visa à construção e ao equilíbrio do sujeito no mundo.

Sendo assim, nesse primeiro encontro, através da objetividade do gênero textual apresentado, bem como dos assuntos vinculados à realidade do estudante, foi possível promover mediações pedagógicas de apoio específico para o bom desempenho da leitura de Léo, que, ao ser apoiado diante das suas dificuldades, dialogou com o seu saber e com o saber que viria a ser, através da construção do sentido e compreensão das manchetes.

5.2.2 Encontro 2: “Eu entendi, tem vários textos dentro dos quadrados, quadrinhos?” (14/12/22)

Neste segundo encontro, utilizamos o gênero textual tirinha e reforçamos as estratégias e habilidades de leitura trabalhadas no encontro anterior, as quais são: interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, a partir de mediações nas estratégias de conhecimento prévio; realizar previsões sobre o texto, identificando a ideia principal do texto; e realizar a leitura propriamente dita.

Ao trabalhar a estratégia de leitura do conhecimento prévio, foi entregue a Léo um gibi, para que ele explorasse e respondesse às seguintes questões:

Imagem 9 - Estudante com gibi



Fonte: Laurindo (2022)

Pesquisadora: Você gosta desse tipo de leitura? Por quê?

Léo: Sim, eu gosto.

Pesquisadora: Como se chama essa revista?

Léo: Turma da Mônica.

Pesquisadora: O título é Turma da Mônica, mas esta revista chamamos de gibi. No gibi, temos várias historinhas e essas historinhas estão escritas na forma de quadrinhos, por isso chamamos de história em quadrinhos. Quando a história é menor, chamamos de Tirinha. Você entendeu?

Léo: Eu entendi, tem vários textos dentro dos quadrados, quadrinhos? E tem quadrinho pequeno, texto pequeno e história grande. A história no quadrado pequeno é tirinha.

Neste momento inicial, fica claro que Léo já teve contato com o portador textual, por isso, mesmo sem trazer a denominação correta de gibi, ele se remete ao conhecimento real e à sua experiência de já ter tido contato com histórias em quadrinhos da Turma da Mônica. Nessa situação, o essencial é ampliar esse

conhecimento, através de uma explicação dialogada, sobre o que seria o portador de texto, o gênero e o título.

Desse modo, foi possível constatar, nesse momento da vivência, que a proposta de uma aprendizagem baseada na mediação pedagógica é comum a todos os estudantes, uma vez que acreditamos no princípio vigotskiano que defende que o ensino deve conduzir o sujeito para seu desenvolvimento potencial. Logo observa-se que o diálogo estabelecido entre a pesquisadora e Léo, de acordo com Smolka (2012), possibilita uma ação que, desvinculada do pragmatismo biológico, torna possíveis novas formas de conhecimento a partir dessa interação social.

Concluído esse momento, partimos para a estratégia de leitura, na qual o estudante foi convidado a ler uma tirinha:

Pesquisadora: Agora Léo, você vai ler uma tirinha, que eu imprimi em tamanho grande para ficar melhor pra você.
Léo: Tá certo.

Imagem 10 - Leitura de tirinha



Fonte:Laurindo (2022)

Pesquisadora: Primeiro observe bem as imagens e faça uma leitura silenciosa. Qual o tema da tirinha? (após uns 5 minutos de observação)

Léo: Ra-cis-mo. (apontando para o primeiro balão de fala) Como leio essa palavra que tem T- Y-?

Pesquisadora: O Y tem som de I.

Nesta primeira leitura silenciosa, a intervenção parte de uma questão sobre o assunto do texto, que nos revela que o estudante realizou à sua maneira a leitura solicitada, mas também aponta que a sua zona de conforto está na precisão de ler uma única palavra. Porém, o nosso objetivo não se limita à decodificação, à leitura

mecânica, mas principalmente à compreensão desse processo, de forma que desperte um sentido para que Léo tenha cada vez mais interesse em ler com autonomia.

Por isso, a estratégia de ler o texto ocorre de maneira diversificada, ora individual ora com apoio e incentivo, para que o estudante perceba que, em todas as suas versões, “a leitura é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à compreensão do texto” (SOLÉ, 2012, p. 116).

(Assim, ao dar continuidade à intervenção pedagógica, pergunto a Léo)

Pesquisadora: Vamos ler o texto em voz alta?

Léo (concorda balançando a cabeça): Ta-y-o, o que é ra-cis-mo? (vai o para segundo balão) É al-go mu-i-to ruim. Ve-ja. veja, este, veja este...(pausa; continua) Veja este e- x? (olha para pesquisadora)

Pesquisadora: A letra X, nessa palavra, tem o som de Z.

Léo: Tá. Ve-ja es-te- e-xem-plo. (para outra vez e olha pra mim)

Pesquisadora: Vamos juntos?

Léo: Sim.

Léo e pesquisadora (leitura em dupla): o lápis- de - cor a-zul quer en-trar na cai-xa mas as ou-tras co-res, não per-mi-tem su-a en-trada por- que ele é a-zul...

Pesquisadora: O que você entende até aqui?

Léo: Vai ler comigo de novo? (demonstrando que ainda não compreendeu)

Pesquisadora: Agora vou ler sozinha pra você.

Léo: Tá bom.

Pesquisadora: Qual o assunto da tirinha?

Léo: Racismo da cor.

Pesquisadora: Você sabe o que é racismo?

Léo: É quando a pessoa não gosta da cor do outro.

Pesquisadora: Muito bem! É isso mesmo, Léo...

Ao finalizar a leitura para Léo, percebe-se que o estudante conseguiu aprimorar sua compreensão do texto, pois, nos diversos momentos de leitura, manteve-se uma relação interacional na qual Léo não se sentiu excluído, pois não houve julgamento dos erros cometidos no decorrer do processo, o que houve foi uma relação de apoio pedagógico, na qual Léo quando tomava consciência de que algo limitava a sua leitura, percebia que a pesquisadora estava ali para ser seu apoio, para fazer ele encontrar o caminho certo para sua aprendizagem, por isso, várias vezes em seu discurso, se apresenta a seguinte questão: “Você vai ler comigo?”.

Logo, entendemos que a leitura de verdade, destacada por Solé (2012) e também por Freire (2003), é aquela que, na sua função transformadora, se torna cada vez mais motivadora, sem preocupar-se com a forma como se apresenta, mas com destaque à reflexão de uma leitura que pode vir através de um leitor experiente ou da percepção do mundo em sua volta, a partir de uma pausa silenciosa da leitura individual e, principalmente, da construção de um sujeito que se potencializa quando se apropria daquilo que leu.

Ao dar continuidade, foi trabalhada a estratégia de resumir o texto, em conexão com as demais estratégias vivenciadas, com a pretensão de que o estudante, a partir das intervenções pedagógicas, fosse encaminhado para o processo de autonomia e compreensão da leitura:

Pesquisadora: Léo, você pode fazer um resumo do que entendeu da história?

Léo: Como assim?

Pesquisadora: Você vai contar a história de novo com suas palavras.

Léo: Ah! (respira e começa) Os lápis de cores estão conversando e esse aqui (aponta para a imagem)... o vermelho não gosta da cor azul (para e olha pra mim como se esperasse uma pergunta).

Pesquisadora: O que queria o lápis azul?

Léo: Queria entrar dentro da caixa.

Pesquisadora: E por que os outros não deixaram?

Léo: Porque os outros têm racismo, eles não gostavam da cor dele.

Pesquisadora: Você acha melhor eu perguntar para você ir respondendo?

Léo: É.

Pesquisadora: Então, antes de perguntar, gostaria que você tentasse ler sozinho o último quadrinho outra vez.

Léo: Ah! é qua-se co-mo a-con-te-ce na es-co-la quan-do as cri-an-ças não brin-cam co-mi-go... (Léo interrompe a leitura outra vez)

Pesquisadora: Pode continuar.

Léo: As pessoas não querem brincar com ele, por causa que ele é negro. (fala espontânea)

Pesquisadora: Sim, muito bem! Você entendeu a história.

Léo: Hum. Eu já entendi (com expressão feliz)

Pesquisadora: O que você acha do racismo?

Léo: As pessoas não podem querer parar de brincar por causa que a pessoa é negra, têm de brincar com todo mundo.

Pesquisadora: Isso mesmo, porque todas as pessoas são diferentes.

Léo: É verdade, as pessoas são diferentes e não pode racismo de cor.

Pesquisadora: Muito bem!

Neste último exercício de leitura, percebemos que a estratégia de resumir o texto permitiu a conexão do pensamento e da linguagem, que são fenômenos distintos porém interdependentes. Segundo Vigotski (2001), a linguagem tem função mediadora do pensamento, que se desenvolve justamente pela palavra e por sua abstração.

Assim sendo, Léo demonstrou entendimento expressivo do texto mediante o diálogo estabelecido entre ele e a pesquisadora, pois o estudante encontrou-se com sua memória, sua atenção, sua motivação e sua compreensão, que se transforma em palavra no momento de resumir o texto. Isso só foi possível através de sua experiência sociocultural com a leitura e da aprendizagem mediada nessa intervenção pedagógica.

O gênero textual tirinha, quando proposto para essa intervenção pela professora da sala regular, em parceria com a pesquisadora, que é professora do AEE de Léo, assim como os demais, foi escolhido por ser considerado, de acordo com Marcuschi (2007), um recurso que permite uma dinamicidade vinculada ao que está proposto no currículo e na rotina escolar do leitor, além de ser uma ferramenta sócio-histórica que permite ações dialogadas entre os envolvidos na leitura.

Observou-se que, no segundo encontro, o diálogo estabelecido entre Léo e a pesquisadora teve um número maior de perguntas vindas do estudante, pois ele estava mais à vontade para interagir com o texto e buscar a compreensão apoiado na pesquisadora. Além disso, percebe-se que, quando partimos da realidade do estudante, este fica mais disponível para interagir, sente-se incluído ao perceber que, naquela atividade, tem algo do conhecimento e do interesse dele.

Dessa forma, evidencia-se que as atividades propostas com adequações às características de Léo e ao currículo nos apresentam a possibilidade de realizar mediações pedagógicas embasadas nas diferenças, pois para nós, conforme Mantoan (2015), o estudante da escola inclusiva é um novo sujeito, que não tem uma identidade estabelecida na perspectiva de padronização permanente, visto que a nossa lógica de ensinar não está ancorada na concepção de sujeitos iguais.

5.2.3 Encontro 3: “Quando lê assim, com essa letra, tipo assim devagar, eu entendo, é legal!” (21/12/22)

No terceiro encontro, exploramos uma fábula, cujo texto foi reduzido para ser apresentado a Léo, de forma objetiva e resumida, mas com exploração de orações com maior volume de palavras para ampliar a relação do estudante com a leitura. A habilidade de leitura almejada consistia em motivar Léo a relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos. Além de proporcionar reflexão sobre a moral da fábula, buscou-se a compreensão do estudante neste exercício de interação social que é a leitura.

Para tal, utilizamos as mesmas estratégias de leitura já exploradas nos encontros anteriores, que foram: conhecimento prévio, previsões sobre o texto, identificação da ideia central ou assunto do texto, seguido de leitura (individual e em dupla), resumo do texto. Assim, iniciamos a ativação do conhecimento prévio:

Pesquisadora: Você sabe o que é uma fábula?

Léo: Não.

Pesquisadora: Já ouviu falar em fábulas?

Léo: Não.

Para explorar o conhecimento e ativar a memória de Léo sobre o gênero textual que ele afirmou não conhecer, introduzimos um recurso visual: a capa de um livro de fábulas. Usando a estratégia de leitura e previsão sobre o texto, fomos dialogando a partir de questões:

Pesquisadora: O que você vê nessa capa?

Léo: O leão e um rato.

Pesquisadora: Como está a expressão do leão?

Léo: Assustado.

Pesquisadora: E do rato?

Léo: Com medo.

Pesquisadora: Você acha que o leão e o rato são amigos?

Léo: Não, porque o rato tá meio com medo e o leão meio assustado.

Pesquisadora: O leão também está assustado?

(Léo fica pensativo)

Léo: Não, com raiva.

Pesquisadora: Você acha que a história desse livro é sobre o quê?

Léo: O leão e o rato.

Pesquisadora: E como seria essa história pra você?

Léo: O rato acordou o leão e o leão ficou com raiva.
Pesquisadora: Parece que foi isso mesmo que aconteceu.

Neste momento, apesar da oferta do recurso visual para ativar a memória de Léo sobre o gênero textual, a expressão do estudante revela um tom de preocupação, pois o estudante afirma que não conhece o gênero textual e, logo por acreditar que não possui esse conhecimento, passa a ter uma comunicação mais contida. Mas, ao tomar consciência dessa lacuna entre o saber e o não saber, Léo procura compensar através das previsões sobre o texto a partir da capa do livro.

Dessa forma, percebemos como se faz necessário o recurso visual, pois, para além da ludicidade, a imagem permite o acesso à imaginação do estudante que, mais uma vez, se depara com sua via compensatória. De acordo com Vigotski (2007), esse fenômeno busca a solução de um problema, que foi possível aqui através desse movimento dialógico que ocorreu na leitura realizada a partir da imagem, junto à mediação pedagógica ao explorar as estratégias de leitura de prever e identificar as ideias do texto.

O que nos revela nessa via compensatória de Léo é que, segundo Freire (2003), o lugar da aprendizagem ocorre inicialmente na leitura da vida, na expressão oral, na percepção do mundo e no apoio interacional que conduz toda pessoa a construir um novo conhecimento. Nessa situação, revela-se a compreensão da leitura realizada pelo estudante sob a intervenção da pesquisadora.

A fábula foi escolhida justamente por estar na grade curricular do 5º ano, turma em que Léo se encontra matriculado; e, principalmente, por apresentar características lúdicas e ser um texto curto, de forma a promover uma leitura mais acessível para o estudante, já que este ainda tem dificuldades em ler e compreender um texto mais amplo.

Dessa forma, entendemos que a mediação é essencial para fazer o estudante encontrar outro caminho para sua aprendizagem, por isso os recursos podem ser diversos e as estratégias de leitura se comunicam entre si, não havendo a necessidade de seguir uma ordem, sendo utilizadas de acordo com a necessidade do estudante. Por isso, Vigotski (2019) afirma que a função primordial da educação é, através da mediação, ser promotora de novas formas de desenvolvimento, em que a pessoa com e sem deficiência sejam partícipes do meio social.

Para essa finalidade, continuamos a explorar o conhecimento do estudante com explicações e indagações que permitissem a sua plena participação nessa construção de sentidos, que vem antes da leitura da palavra, para que fosse possível a compreensão prévia do gênero textual abordado.

Pesquisadora (momento explicativo): Léo, os personagens das fábulas em sua maioria são animais. O texto geralmente é curto, no qual os animais se comunicam como se fossem pessoas. Hoje nós vamos ler uma fábula, vamos conhecer os personagens e o que eles querem nos ensinar pois toda fábula traz um ensinamento para quem lê, que se chama moral da história.

Léo: Tá certo.

Pesquisadora: Agora, que expliquei o que é uma fábula, você se lembra se já ouviu alguma história com os animais falando e nos ensinando alguma coisa?

Léo: Agora lembrei, é tipo a cigarra e a formiga.

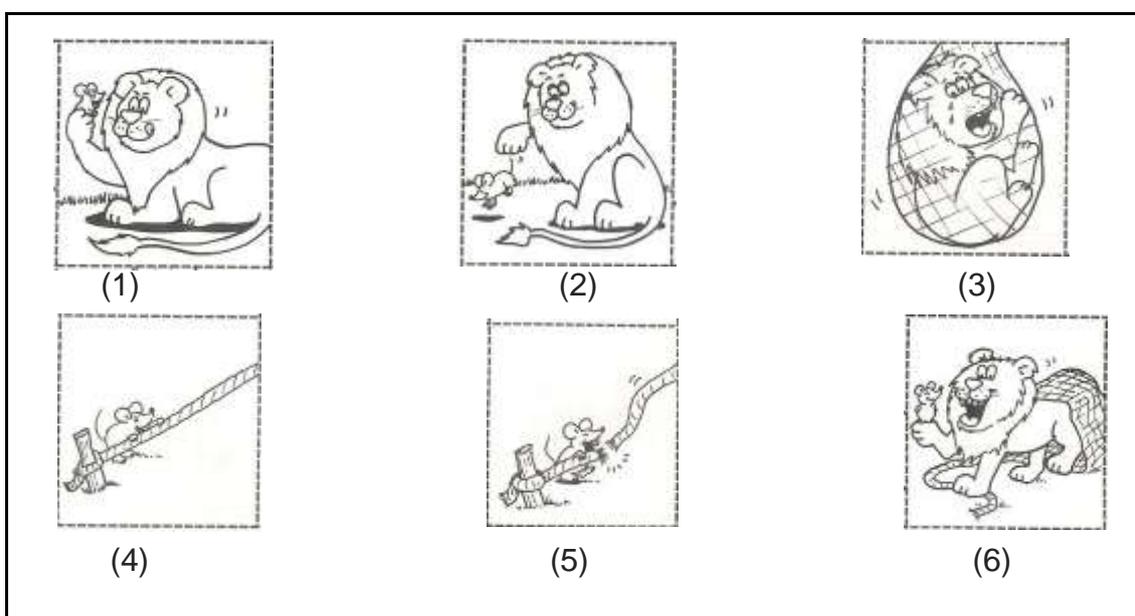
Pesquisadora: O que você lembra da cigarra e da formiga?

Léo: A cigarra ficava cantando e dormindo e a formiga tava trabalhando.

Pesquisadora: Muito bem, parabéns! Você lembrou. Qual seria a moral dessa fábula, já que a formiga trabalhava muito e a cigarra ficava cantando?

Léo: O trabalho.

Pesquisadora: Ah! O trabalho. Muito bem! Agora, você vai conhecer outra fábula (versão não verbal)



Fonte: Site WordPress.com (2017)¹⁷

¹⁷ Disponível em: <https://dbsenk.wordpress.com/2017/04/11/fairy-tales/11-lion-and-mouse/>. Acesso em: 10 out. 2022

Pesquisadora: Léo, observe bem essas imagens. Gostaria que você contasse a história a partir da sequência numérica dos acontecimentos. Entendeu?

Léo: Tá bom.

Léo: (inicia a leitura apontando a sequência numérica com o dedo): O leão estava dormindo, aí o rato acordou ele, aí o leão tava tentando comer ele depois que acordou, depois o leão pegou ele, aí ele se soltou, armou a armadilha pro leão, o leão caiu e ficou preso, aí depois se soltou e fez amizade com o rato.

Pesquisadora: Parabéns pela sua história! Agora você vai ler o texto escrito, preparei 6 plaquinhas com partes do texto para você ler e depois organizar a sequência da história.

Léo: Tá, eu vou ler sozinho?

Pesquisadora: Eu ajudo você.

(O texto, neste momento, foi lido de forma aleatória, sem sequência numérica. Léo pegou a primeiro trecho.)

ALGUM TEMPO DEPOIS, O LEÃO FICOU PRESO NA REDE DE ALGUNS CAÇADORES.

Léo: Al, al- gum de- po- is o le-ão pre- so na re- re-de de al-guns (calma aí) ca-ça-do-res.

Pesquisadora: O que você acabou de ler?

Léo: Ele foi preso, o leão caiu na rede de caçadores. (e pegou o segundo trecho)

TANTO O RATINHO PEDIU E IMPLOROU QUE O LEÃO DESISTIU DE ESMAGÁ-LO E DEIXOU QUE FOSSE EMBORA

Léo: t-a-n? tan-to o ra-ti-nho pe-di-u e (como se lê im?) im-plo-rou que o le-ão de-sistiu desistiu de es-ma-ga-lo e xo? não dei-xou que fos-se em- bo-ra.

Pesquisadora: O que você entendeu?

Léo: Tipo assim, que o ratinho pediu ao leão que deixasse ir embora.

Pesquisadora: Muito bem! Pode pegar mais uma parte da história e vamos ler juntos.

Léo: Tá (pega o terceiro trecho)

O RATINHO APARECEU E FOI SUBINDO NA CORDA QUE PRENDIA A REDE EM QUE ESTAVA O LEÃO.

Léo e pesquisadora (leitura em dupla): O ra-ti-nho a-pa-re-ce-u é foi su-bi-no su-bin-do na na corda que pre? pren- dia a re-de em que es-ta-va o leão.”

Léo: O ratinho subiu na rede.

Pesquisadora: Vamos continuar.

Léo: Tá (pega o quarto trecho)

COM SEUS DENTES AFIADOS, O RATINHO ROEU AS CORDAS E SOLTOU O LEÃO.

Léo e pesquisadora (leitura em dupla): Com se-us den-tes a-fia-a- dos o ratinho, ratinho, ro-eu as cor-das e sol-tou- o leão.

Léo: Ele roeu a corda para soltar o leão.

Pesquisadora: Muito bem!

Pesquisadora: (pega o quinto trecho). Então vamos ler esse aqui?

O LEÃO FICOU FELIZ COM A ATITUDE DO RATO.

Léo: O leão- fi-cou fe-liz- com a a-ati-tu-de do ra-to.

Pesquisadora: O que você entendeu?

Léo: Eita, aqui o leão tá feliz com o ratinho.

Pesquisadora: Isso, muito bem! Agora vamos ler o próximo:

UM RATO CHEGOU, FEZ BARULHO E ACORDOU O LEÃO. O LEÃO COM RAIVA PEGOU O RATO.

Léo e pesquisadora (leitura em dupla): Um ra-to, rato che? xe? che-gou fez ba-ru-lo? lo? lho e a-cor-dou o leão. (espera) O leão com ra-i- va raiva pe-gou o rato.

Pesquisadora: O que você entendeu?

Léo: O rato acordou o leão. O leão pegou ele, porque ficou com raiva, ele tava dormindo.

Pesquisadora: Você leu por último essa parte (mostra o último trecho lido) Você acha que aqui é o fim ou o começo da história?

Léo: (olha calmamente o texto e as imagens): É aqui, no começo. (Aponta para a primeira cena)

Imagem 11 - Estudante fazendo relação de texto verbal e não verbal



Fonte: Laurindo (2022)

Neste processo de apoio que é a leitura em dupla, bem como no diálogo estabelecido na estratégia de identificação da ideia dos trechos da fábula, observamos que houve uma maior compreensão de Léo sobre o que estava lendo. Assim foi possível uma interseção entre a leitura de texto verbal e não verbal e a mediação pedagógica, que possibilitou a prontidão do estudante para o entendimento do texto, visto que, ao ser solicitado para relacionar as duas versões da fábula, Léo não apresentou dificuldades no movimento de ação-reflexão-ação e logo avançou. Assim, continuamos:

Pesquisadora: Agora você vai colocar embaixo de cada imagem o texto que combina com o que está acontecendo na cena.

Léo: Certo. Eu vou juntar é? Vou ler de novo?

Pesquisadora: Vamos fazer assim, eu vou ler e você vai encontrando as cenas e juntando a imagem com o texto.

Léo: Tá bom. (foi fazendo a relação do texto verbal e não verbal sem dificuldade, conforme fui realizando a leitura)

Pesquisadora: Agora, olhando para as imagens outra vez, você pode fazer um reconto do texto com suas próprias palavras.

Léo (com demonstração de segurança): Tá bom.

Léo: O leão e o rato - O rato acordou o leão dormindo, o leão pegou o rato, aí o rato convenceu o leão a soltar ele, aí depois o leão foi pego pela armadilha dos humanos, o rato subiu e torou a corda, ele se soltou, o leão ficou muito feliz com a atitude do rato.

Pesquisadora: Muito bem! Agora, para concluir, vamos ler juntos a moral da fábula, para ver qual ensinamento ela traz para nós.

MORAL DA HISTÓRIA: UMA BOA AÇÃO GANHA OUTRA.

Léo e pesquisadora (leitura em dupla): Uma boa ação ganha outra.

Pesquisadora: O que você entendeu, Léo?

Léo: Uma ação boa ganha outra ação do bem, a gente ganha o bem.

Pesquisadora: Parabéns, Léo! (batendo palmas) .

Léo (com expressão de alegria): Quando lê assim com essa letra, tipo assim devagar, eu entendo, é legal!

Diante do exposto e corroborando os preceitos vigotskianos, sabemos que a atividade mediada transforma o sujeito e desenvolve as FPS. Neste processo, entramos em contato direto com a reorganização da leitura do estudante. Sob essa ótica, quando possibilitamos a reconstrução cognitiva através da consciência, da ação

do sujeito no mundo e da inclusão desse sujeito na apropriação do seu saber, estamos, de fato, construindo um caminho novo para ampliar seu conhecimento.

Essa busca por vias indiretas de aprendizagem, através da mediação pedagógica na ZDP, independentemente da dificuldade apresentada pelo estudante, para Vigotski (2007), representa uma revolução na educação. Nessa intervenção pedagógica, construída em parceria com outros docentes, foi possível conhecer e aceitar as diferenças de Léo e, a partir dessa visão integral, traçar o PEI, que é possível ser vivenciado na sala de aula regular e no AEE, porque Léo precisa ser visto nestes dois ambientes de aprendizagem, onde os mediadores, além de docentes, podem ser os amigos leitores mais experientes.

Sendo assim, acreditamos que foi possível observar que o PEI é um recurso de mediação pedagógica que realmente transformou o conhecimento de Léo, proporcionou apoio à sua leitura e deu significado compreensivo a cada texto lido, visto que, de acordo com Vigotski (2007), o processo de mediação é percorrido através das relações interpessoais. Assim os educadores precisam conceber que o espaço escolar é um espaço de aprendizagem que se dá através da interação.

Compreendemos que essa vivência, na conexão entre teoria e prática, proporcionou uma prática de ensino fixada na realidade do estudante, enquanto sujeito social, e não nas suas dificuldades ou nas suas travas biológicas, pois somos convictos de que, dessa maneira, o indivíduo se reconhece como integrante desse mundo plural. Esse reconhecimento é destacado no próprio discurso de Léo, quando ele compreende que as atividades propostas consideraram suas necessidades ao afirmar que: *“Quando lê assim com essa letra, tipo assim devagar, eu entendo, é legal!”*

O referido discurso nos aponta a convicção de que, ao considerar nesse PEI as características do estudante e, a partir delas, fazer adequações nas atividades, podemos encontrar um caminho de evolução da leitura de Léo, que antes se apresentava contida em um universo de poucas palavras e foi ampliada através das atividades coordenadas pela mediação da pesquisadora, por meio de estratégias de leitura que direcionaram o estudante para a consciência de suas dificuldades e para a percepção de suas capacidades.

Em vista disso, devido ao apoio proporcionado ao desempenho cognitivo do estudante na vivência do PEI, bem como da sua interação e participação em todas as

atividades, identificamos que duas estratégias de leitura tiveram destaque nesse processo: a primeira foi a ativação do conhecimento prévio, que permitiu a Léo a estimulação da memória, a expansão da comunicação e a consciência do seu saber ou não saber. A segunda foi a leitura em dupla, que foi um suporte de mediação diante das dificuldades de proficiência e compreensão leitora de forma individualizada.

Ademais, evidenciou-se que as propostas de atividades desenvolvidas com adequações para o bom desempenho da leitura de Léo, além de acarretarem interação social e apropriação do conhecimento, proporcionaram acesso ao currículo escolar, conforme se refere a LBI, em seu art. 28. Este artigo defende um sistema educacional inclusivo, evidenciando, no inciso V, a relevância de ações individuais e coletivas que possibilitem o desenvolvimento do estudante com deficiência nas esferas pessoais, sociais e acadêmicas, com plena participação e aprendizagem no ambiente escolar (BRASIL, 2015).

A parceria entre os docentes de AEE e de ensino comum no PEI revela a importância de estratégias de planejamento inclusivo serem realizadas no coletivo da escola, com todos os profissionais que acompanham o estudante com deficiência. Essa proposta está destacada também nas Diretrizes da Educação Especial, como função docente do AEE, que é promover a conexão com o docente do ensino comum para construção “dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009).

Perante o exposto, foi possível articular os saberes de alguns docentes envolvidos na educação da pessoa com DI que contribuíram para construir o PEI de Léo, através da aprendizagem mediada, coordenada por estratégias de leitura. Mas sabemos que, devido à própria dinâmica social e escolar frente a uma PCD, de acordo com Mantoan (2015), nem sempre é possível dialogar com as diferenças, nem tampouco reconhecê-las como inerentes aos processos de ensino e aprendizagem. Logo, sem transformação política, social, histórica e atitudinal, a educação inclusiva não acontece.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para ocupar a posição de pesquisadora neste estudo, a fim de atingir os objetivos propostos, foi preciso amenizar a ligação pessoal da pesquisadora com o campo da pesquisa e com o sujeito em estudo, para que, a partir de um olhar investigativo, ético e interativo, fosse possível pensar a sua prática docente e a dos pares, dando vez e voz a todos os participantes neste processo.

Os diversos saberes referentes à educação especial na perspectiva inclusiva se cruzam em nossas discussões para poder contribuir com algumas lacunas existentes no nosso sistema educacional, as quais inviabilizam a consolidação de uma proposta curricular voltada para atender as diferenças. Muitas vezes, essa proposta está atrelada ao modelo médico, que exclui a PCD diante da possibilidade da sua interação social, e às concepções educacionais tradicionais voltadas para um estudante padrão perante a sociedade.

O estudo buscou conhecer os avanços e retrocessos das políticas públicas da educação especial e inclusiva entre 2008 e 2015, considerando que houve avanços nessa trajetória de construção e reconstrução de leis que garantem os direitos da PCD. Vimos que o acesso escolar cresce a cada ano, conforme dados do INEP (2021, 2022), e consolida a Meta 4 do PNE (2014), referente à universalização de ensino para esse público. Todavia, percebemos que a matrícula não garante a aprendizagem, nem tampouco modifica a percepção que inferioriza o estudante com deficiência no ambiente escolar.

No viés teórico legal, há o reconhecimento do estudante multicultural, protagonista e integral, atrelado ao desejo de um currículo inclusivo. Mas, na prática, ainda temos muito a percorrer para que esta proposta se consolide, pois há uma disseminação de dicotomia entre ensino regular e educação especial, junto à falta de reconhecimento das diferenças nas propostas de ensino e aprendizagem frente à PCD, que ainda se encontram vinculadas a ideias que disseminam o capacitismo.

Reiteramos a relevância do estado da arte nesta pesquisa que possibilitou perceber a diminuta produção acadêmica em dissertações de mestrado profissional, no banco de dados da CAPES, encontradas entre os anos de 2015 e 2021, as quais abordam como figura central o estudante com DI e seu desempenho na leitura. Isso nos faz constatar o quanto a educação brasileira precisa enxergar a PCD em situações

de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento, além de ofertar uma formação inicial e continuada que prepare os docentes para a realidade escolar. Os estudos apresentados apontam as falhas da formação docente como uma das barreiras para a efetivação da educação inclusiva.

Esta pesquisa apresentou a proposta da construção de um PEI de leitura, em parceria com docentes do ensino comum e do AEE, para um estudante com DI, através de estratégias de leitura com aporte na teoria histórico-cultural, o que facilitou o planejamento das atividades propositivas da intervenção pedagógica. Corroboramos Vigotski (2019) ao afirmar que o desenvolvimento ocorre a partir de interações sociais através da mediação, sendo possível a toda criança desenvolver o seu potencial cognitivo.

A concepção teórica da pesquisa contribuiu para a análise dos dados coletados, e foi possível a parceria entre os docentes participantes da pesquisa, a partir do questionário eletrônico semiestruturado, que nos apontou as principais dificuldades em se trabalhar com a pessoa com DI, além de reconhecer formas de intervenção pedagógica através das habilidades de leitura propostas para promover o desempenho do estudante.

Além disso, a concepção vigotskiana nos permitiu, através da mediação da linguagem, em específico no apoio à leitura, encontrar o caminho para a compreensão do texto verbal e não verbal, que foi de suma importância na relação de interação e aprendizagem. De acordo com Vigotski (2001), a linguagem é a fonte básica de comunicação, é o instrumento primordial e mediador de qualquer conhecimento que influencia diretamente o pensamento e o desenvolvimento da pessoa.

Buscamos também, no processo de conhecimento empírico sobre o estudante, conhecer o seu desempenho cognitivo e de leitura, explorando seu contexto escolar, suas áreas de interesse e o currículo. Logo, o PEI foi planejado e operacionalizado, também conforme o art. 28, inciso III, da LBI, a partir de adaptações e/ou adequações de atividades para atender as características do estudante, o acesso ao currículo escolar, o diálogo com seu conhecimento e o incentivo à autonomia (BRASIL, 2015).

Sendo assim, o PEI é um pré-requisito para a prática pedagógica de um sistema educacional inclusivo. Plestch e Glat (2013) afirmam que o PEI, como instrumento viável que atende a necessidade educacional de cada estudante, é uma ferramenta de mediação de aprendizagem, pois é personalizado e construído a partir da avaliação

e observação realizadas pelo docente, além de ser fonte do próprio interesse do estudante.

Ao retomar os três objetivos específicos da pesquisa: (i) Identificar as principais dificuldades enfrentadas no trabalho pedagógico com o DI; (ii) Reconhecer tanto com docentes de ensino comum e de AEE as estratégias de leitura prioritárias no trabalho pedagógico com o estudante com DI; (iii) Analisar o desempenho do estudante mediante as estratégias de leitura vivenciadas no PEI, podemos dizer que foram alcançados, pois consideramos aqui apenas um universo singular de um único estudante, junto aos conhecimentos e opiniões de alguns docentes com experiência na área.

Os apontamentos dos docentes participantes referentes às dificuldades enfrentadas para se trabalhar com o DI partiram do reconhecimento de se sentirem despreparados para se trabalhar com a PCD, devido à pouca contribuição sobre educação especial na formação docente inicial; à falta de compromisso familiar; à escassez de recursos adequados para se trabalhar com esse público; às salas de aula lotadas; e ao pouco contato entre docentes de AEE e ensino comum nos planejamentos.

Ratificamos ainda a importância do questionário eletrônico como instrumento de coleta de dados, pois foi possível considerar uma parceria entre os referidos profissionais com experiência no ensino junto à pessoa com DI. À vista disso, tinham conhecimento para indicar as habilidades de leitura que fossem favoráveis ao desempenho cognitivo do estudante, então reconheceram que interpretar frases e relacionar textos verbais e não verbais seriam propícias para impulsionar a aprendizagem na área da leitura.

As referidas respostas contribuíram para o planejamento das atividades específicas do PEI de leitura de Léo. A partir da operacionalização desse instrumento e da mediação docente, foi possível alcançar o objetivo de analisar o desempenho do estudante por meio de estratégias de leitura junto às interações dialogadas nas atividades propositivas.

Reconhecemos, portanto, que o PEI é um procedimento relevante na mediação da aprendizagem dos estudantes da educação especial e que, para o docente ter domínio da construção desse instrumento, além da parceria com outros profissionais da área, é necessário que a sua formação inicial e continuada, já prescrita nas

políticas públicas, sejam consolidadas com um currículo inclusivo e interativo, que o conduzam ao conhecimento dos diversos fazeres e saberes que envolvem o exercício da docência, enquanto agente transformador da educação nas e pelas diferenças.

Evidenciamos, acerca da aprendizagem da PCD, que o que inviabiliza a educação inclusiva não se restringe apenas a lacunas existentes na formação docente, mas se considera também a lentidão na efetivação das políticas públicas, a escola desprovida de materiais e recursos humanos para apoiar esse processo, a ausência de estratégias coletivas com toda a equipe escolar, a superlotação das salas de aula, a carência da parceria familiar e, conforme Carvalho (2019a), as barreiras atitudinais que habitam os espaços sociais, no íntimo de cada um e que pesam muito mais que as barreiras estruturais, pois disseminam a exclusão.

Assim, com intuito de contribuir para o diálogo entre os docentes que se propõem à reflexão e à ação de uma prática de ensino inclusiva, bem como entre estudantes público-alvo da educação especial, transformamos o PEI vivenciado nesta pesquisa no produto educacional denominado: *PEI Ilustrado: Leituras de Léo* (ANEXO B). Destacamos que o produto não representa um modelo universal, é apenas um instrumento de apoio e pesquisa para o trabalho docente, podendo ser utilizado como subsídio para a construção de novos PEIs, sob a condição de passar por adequações necessárias para atender as características próprias de cada estudante.

Por fim, cabe destacar a suma importância das diversas possibilidades de novos estudos na área da educação especial e inclusiva que apontem para a concepção social diante da pessoa com DI. Ao longo de sua trajetória histórica, essa pessoa foi vista apenas através das lentes biológicas, não que se descarte a sua existência, mas que se possa fazer valer o seu reconhecimento em suas diferenças antes da deficiência; e que, através da equiparação de oportunidades na interação social no contexto escolar, seja possível visualizar, construir e vivenciar novos caminhos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio**. 11. ed. Tradução M. F. Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, P. O. **O educando com deficiência intelectual no contexto da educação inclusiva: uma análise do trabalho didático**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Biblioteca Depositária, 2016.
- BASSI, T. M. dos S. **O Plano Educacional Individualizado (PEI) e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual: práticas e processos em curso**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.
- BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. *In*: GOMES, A. L. L. *et al.* **Deficiência Mental**. Brasília, MEC, SEESP, 2007. p. 13-42. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.
- BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, RS, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 14 maio 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 abr. 2020.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica,

modalidade Educação Especial. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE - Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília: MEC, SEMESP, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2021**, resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios. ano 1, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology**. Qualitative Research in Psychology, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em :
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 30 maio 2022.

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. B. **Educação**: temas em debate. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

CARNEIRO, M. S. C. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. *In*: BATISTA, C. R. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CARNEIRO, R. U. C. Formação de Professores: da Educação Especial à inclusiva – alguns apontamentos. *In*: ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. (Orgs.). **Inclusão escolar**: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Mediação, 2019a.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2019b.

CME. Conselho Municipal de Educação. **Resolução Municipal nº 02/2019**. Estabelece as Diretrizes para a Oferta e Desenvolvimento da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Rede Pública do Sistema Municipal de Campina Grande, 2019. Disponível em: <https://campinagrande.pb.gov.br/category/semanario-oficial/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

DAMIANI, M. F. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 45, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>. Acesso em: 01 jul. 2022.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. [recurso eletrônico]

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

GLAT, R. Políticas de inclusão e diversidade: avanços e recuos. *In*: NAJJAR, J. ; VASCONCELOS, M. C. (Orgs.). **A LDB e as políticas educacionais**: perspectivas, possibilidades e desafios, 20 anos depois. Curitiba: Appris, 2018. p. 187-197.

LAURINDO, A. P. B.; GONÇALVES, F. M. da S. Reflexões sobre currículo da Educação Básica e a formação docente na Educação Especial. *In*: ALMEIDA, M. do S. P. de; AZEVEDO, S. L. M. de; LIRA, S. M. de. Orgs. **A (In)Sustentabilidade na dialética da inclusão/ exclusão**. Paulo Afonso, BA: SABEH, 2021. p. 212-231.

MANTOAN, M. T. E.; **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MELLO, L. S.; CABISTANI, L. G. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. **Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 23, p. 118–139, 2019. Disponível em: <https://revista.defensoria.rs.def.br/defensoria/article/view/112>. Acesso em: 13 abr. 2022.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIRANDA, M. I. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino Re-Vista**. 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7921>. Acesso em: 29 jul. 2022.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. Tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf. Acesso em: 09 out. 2021.

PARAÍBA. **Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. João Pessoa, PB, 23 de junho de 2015. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-2-1.pdf>. Acesso em: jun. 2021.

PARAÍBA. **Proposta Curricular da Paraíba**. Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_pb.pdf. Acesso em jun. 2021.

PEREIRA, M. A. de M. **O Planejamento Educacional Individualizado (PEI): das sinuosidades da elaboração a sua aplicabilidade**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

PERPÉTUO, R. C. F. da C. **A alfabetização de crianças com diagnóstico de deficiência intelectual: um estudo de caso em uma escola pública municipal**. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, UNINOVE, São Paulo, 2020.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.;

PLETSCH, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. v. 1, 1. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. p. 17-32.

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. da C. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Espaço Currículo**, v. 9, n. 2, p. 215-236, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.v9i2.29922/16104>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SANTOS, A. H. L. dos. **Escolarização do aluno com deficiência intelectual: escolha de caminhos pedagógicos**. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano) - Universidade de Taubaté, Departamento de Pedagogia, 2018.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, G. G. P.; SILVA LIMA, M. R. e. A nova política nacional de educação especial (2020) e a desconstrução de uma proposta educacional inclusiva: os impactos conceituais e estruturais no processo de inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial. **Revista Teias de Conhecimento**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 139–160, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/teias/article/view/19650>. Acesso em: 03 jun. 2022.

SILVA, S. C. C. da. **Planejamento curricular e deficiência intelectual: um estudo de caso nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública de ensino do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 2012.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. reimp. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas**: Fundamentos de Defectologia. Tomo Cinco. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIOS SEMIESTRUTURADOS ELETRÔNICOS: PROFESSORES DE AEE E DE SALA REGULAR

Professor da sala de AEE

Olá

Antes de tudo agradecemos por sua colaboração ao responder este questionário que faz parte de uma Pesquisa de mestrado do Programa de pós-graduação de Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, intitulada: A prática pedagógica na sala de aula regular junto ao desenvolvimento da linguagem da pessoa com deficiência intelectual. As informações prestadas aqui serão de suma importância para nossa pesquisa, serão também são sigilosas e sua identidade ficará anônima, não existe resposta certa e nem errada, nós queremos saber sua opinião diante da realidade de receber em sua sala de aula o estudante com deficiência intelectual (DI), público-alvo da educação especial.

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

1- Qual é a sua formação inicial? *

- Pedagogia
- Magistério
- Outra

1.1- Caso tenha assinalado outra escreva sua formação:

Texto de resposta curta

1.2-Formação continuada *

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

1.3- Qual sua idade? *

Texto de resposta curta

2- Vínculo institucional: *

- Efetivo
- Contratado

3-Tempo de experiência na docência no AEE? *

Texto de resposta curta

3.1- Antes de assumir a docência no AEE, teve experiência em sala regular? Quanto tempo? *

4- Qual o quantitativo total de crianças público-alvo da educação especial atendidas na sua sala de AEE?

Texto de resposta curta

4.1- Das crianças que você atende, quantas com DI? *

Texto de resposta curta

5- Sobre o exercício da sua profissão, indique quais dificuldades pedagógicas enfrenta para atuar como docente do AEE?

Texto de resposta longa

6- Como você percebe o desenvolvimento escolar da criança com DI? *

Texto de resposta longa

7- Como se dá o processo de inclusão dessa criança na escola? *

Texto de resposta longa

8- Quais dificuldades você percebe no desenvolvimento da leitura do seu estudante com DI? *

- Falta de atenção
- Memória comprometida.
- Não compreende o que ler.
- Não consegue desenvolver a leitura.
- Outros.....

8.1- Se marcou a opção OUTROS na questão anterior, registre abaixo:

Texto de resposta curta

9- Considerando o desenvolvimento da leitura como um direito de aprendizagem de todas as crianças, quais habilidades você considera pertinente para serem aprofundadas com o professor no intuito de subsidiar o desenvolvimento no eixo da leitura das crianças com DI? *

- Ler textos não-verbais em diferentes suportes
- Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros
- Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por ..
- Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.
- Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos lidos pelo professor ou pelas cria..

Professor da sala regular

Olá

Antes de tudo agradecemos por sua colaboração ao responder este questionário que faz parte de uma Pesquisa de mestrado do Programa de pós-graduação de Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, intitulada: A educação Inclusiva e a prática pedagógica do professor da sala regular e do professor do AEE no desenvolvimento da linguagem da pessoa com deficiência intelectual. As informações prestadas aqui serão de suma importância para nossa pesquisa, serão também sigilosas e sua identidade ficará anônima, não existe resposta certa e nem errada, nós queremos saber sua opinião diante da realidade de receber em sua sala de aula o estudante com deficiência intelectual (DI), público-alvo da educação especial.

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

1- Qual é a sua formação inicial? *

- Pedagogia
- Magistério
- Outra

1.1- Caso tenha assinalado outra escreva sua formação:

1.2-Formação continuada *

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

1.3- Qual sua idade? *

Texto de resposta curta

2-Vínculo institucional *

- Efetivo
- Contratado

3-Tempo de experiência na docência dos anos iniciais: *

Texto de resposta curta

3.1-Tempo de experiência na docência na rede municipal que atua. *

3.2-Ano escolar dos anos iniciais do ensino fundamental que leciona atualmente. *

Texto de resposta curta

4-Atualmente, você possui estudantes com DI na sua sala de aula? *

Sim

Não

4.1-Se possui estudantes com DI, informe o quantitativo. *

Texto de resposta curta

5- Sobre o exercício da sua profissão, indique quais dificuldades pedagógicas enfrenta para trabalhar com o estudante com DI?

Texto de resposta longa

6- Como você percebe o desenvolvimento escolar da criança com DI? *

...

7- E na sua sala de aula, como se dá o processo de inclusão dessa criança? *

Texto de resposta longa

8- Quais dificuldades você percebe de forma mais acentuada no desenvolvimento da leitura do seu estudante com DI?

Falta de atenção

Memória comprometida.

Não compreende o que ler.

Não consegue desenvolver a leitura.

Outros...

8.1- Se marcou a opção OUTROS na questão anterior, registre abaixo:

9- Considerando o desenvolvimento da leitura como um direito de aprendizagem de todas as crianças, quais habilidades você considera pertinente para serem aprofundadas com o professor no intuito de subsidiar o desenvolvimento no eixo da leitura das crianças com DI? *

- Ler textos não-verbais em diferentes suportes
- Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros
- Ler textos em voz alta com autonomia e fluência.
- Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por .
- Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.
- Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos lidos pelo professor ou pelas cria.

10- Na sua concepção, como o trabalho pedagógico do AEE, vem contribuindo para o desenvolvimento da leitura dos estudantes com DI? *

APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL: PEI ILUSTRADO

Ana Paula Borges Laurindo
Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

PEI

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO



Leituras
de Léo

"Inclusão é estar com,
é interagir com o outro."

- Tereza Mantoan

APRESENTAÇÃO

Este plano educacional individualizado (PEI) é ilustrado, foi desenvolvido em parceria com docentes de Atendimento Educacional especializado (AEE) e de ensino comum, dos anos iniciais da rede municipal de Campina Grande-PB, fruto da pesquisa de dissertação de mestrado, realizada no (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba(UEPB).

É um recurso pedagógico com aporte teórico histórico-cultural na promoção da aprendizagem mediada, estruturado com propósito de ser um subsídio para a construção de novos PEI's sobre a temática voltada às necessidades educacionais na área da leitura de estudantes com deficiência intelectual(DI), matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental.

Destina-se a auxiliar docentes e estudantes nos processos de ensino e aprendizagem numa perspectiva interativa e inclusiva.



FINALIDADE

Contribuir com o desenvolvimento da leitura de um estudante com DI, a partir de estratégias de leitura distribuídas nas seguintes temáticas:

- 1-Lendo manchetes e imagens de notícias de jornal.
- 2-Lendo e compreendendo tirinhas.
- 3- Lendo e compreendendo a fábula: O leão e o rato, de Esopo.

Esclarecemos que o instrumento está aberto como fonte de pesquisa e apoio à prática docente, visto que a partir de adequações necessárias poderá ser utilizado por outros estudantes.

PARA SABER MAIS:

Os gêneros textuais escolhidos estão norteados pela grade curricular e pelo projeto do IV bimestre (período da vivência do PEI), adotado na rede municipal de ensino de Campina Grande, cujo o tema é: Cidadania e Cultura de Paz, com os subtemas: Direitos humanos, valores e respeito às diferenças. Neste PEI, compreendemos que "é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto." (MARCUSCHI, 2007, p. 3).

O QUE É O PEI?



O PEI é um planejamento escolar individualizado, construído a partir das necessidades específicas do estudante, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (1996) e na Lei Brasileira de Inclusão LBI (2015), destinado atender ao público-alvo da educação especial. É um instrumento que pode ser revisado, avaliado e reconstruído sempre que possível em parceria entre os docentes para suprir as demandas do estudante nas diversas áreas do conhecimento.

Glat e Pletsch (2013), afirmam que o PEI enquanto recurso pedagógico promove o desenvolvimento e a interação social do estudante com deficiência e proporciona também uma nova perspectiva, isto é, um novo exercício prático para os docentes nos processos de ensino e aprendizagem.

ESTE É O PEI DE LÉO

Mas , quem é Léo?

É um menino de 10 anos, mora com seus pais e dois irmãos. É um estudante assíduo e participativo. Começou sua vida escolar em uma creche municipal, a partir de 3 anos de idade e se adaptou bem. Aos 9 anos foi diagnosticado com DI, por apresentar desde o 1º ano dificuldades cognitivas na atenção, na compreensão, na memória, na leitura e escrita.

oi eu sou o Léo.



O que ele gosta?

Léo gosta de ouvir e contar história, gosta de fazer trabalho em dupla e sempre escolhe ler livros não-verbais.

O que sabe fazer?

Ler palavras simples com autonomia, com apoio consegue ler de forma pausada frases curtas. Demonstra seu conhecimento através da oralidade.

Quais as dificuldades?

Sente dificuldades em ler sílabas complexas, apresenta pouca precisão na leitura, interage melhor com o texto quando está escrito em letra bastão maiúscula. Apresenta limitações na compreensão de textos, na memória e atenção.

5

Ei, você sabe o que é DI?

Deficiência Intelectual (DI)

O termo deficiência intelectual (DI) é considerado atualmente o mais adequado para se referir a pessoas que apresentam limitações no desenvolvimento da inteligência, da cognição e do comportamento. (AAMR, 2011)

De acordo com Sasaki, (2010) este termo refere-se ao funcionamento do intelecto e não da mente como um todo, assim, podemos diferenciar das doenças mentais.

A pessoa com DI se constrói historicamente na sociedade, sua condição biológica não representa um fim, o desenvolvimento é um processo dinâmico e não estático, por isso "é impossível apoiar-se no que falta a determinada criança, no que ela não é; ao contrário, é necessário ter uma ideia, ainda que seja a mais vaga noção sobre o que ela possui e o que é." (VIGOTSKI, 1931/2019, p.180)

**MAS, NÃO ESQUECE QUE
ANTES DA DEFICIÊNCIA
SEMPRE VEM A PESSOA.**

**EU SOU UMA
PESSOA, EU SOU UM
ESTUDANTE E EU
POSSO APRENDER!**



6

NA BUSCA DOS CAMINHOS INDIRETOS DA APRENDIZAGEM

A ruptura com o determinismo biológico, direciona o estudante para o processo de aprendizagem por meio de trajetórias distintas, denominadas por VIGOTSKI (2019) de caminhos indiretos do desenvolvimento, possibilitados a partir das vivências sociais do estudante, quando o mesmo não consegue encontrar o percurso imediato da aprendizagem.

A aprendizagem da pessoa com DI ocorre nos diversos caminhos que podem ser traçados, em dinâmica de mediações pedagógicas e situações cotidianas, vivenciadas nesta relação entre o eu e o outro, mediante estímulos na Zona de Desenvolvimento Proximal- ZDP, que vai gerar situações que encaminham o estudante a desenvolver seu potencial e sua autonomia.

Zona de Desenvolvimento Proximal



7

O PLANEJAMENTO DO PEI DE LÉO

Quais dificuldades de trabalhar com o estudante com DI?



Quais habilidades de leitura são prioritárias para esse estudante?



Quais atividades podem ser escolhidas para o PEI de Léo?



Qual estratégia de leitura usar para ajudar Léo?



O PEI de Léo, nos permite ultrapassar a escassez de práticas de leitura diante da pessoa com deficiência, uma vez que as estratégias de leitura, são: "procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingilos, assim como sua avaliação e possível mudança" (SOLÉ, 2012, p. 70).



AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Para que o processo de leitura siga um curso participativo e eficaz, Solé (2012) indica que a escola e o docente selecionem, construam estratégias de leitura apropriadas para o desenvolvimento do leitor. Essas estratégias são procedimentos específicos que envolvem objetivos, planejamento, avaliação e adequações para que haja interação entre o leitor e o texto.

O ato de ler embora seja uma experiência compartilhada é um movimento singular, personificado e que depende da relação entre o estudante e sua história, entre o estudante e o texto, entre o estudante e o mediador, entre o estudante e o meio em que vive.

1 - Ativação
do conheci-
mento
prévio

2 - Previsão
sobre o
texto

3 - Ler o
texto

4 - Resumir
o
texto

5 - Identifi-
cação da
ideia
principal
do texto

A VIVÊNCIA DO PEI

O PEI foi vivenciado em 03 encontros, cada um recebeu um título específico referente aos trechos do discurso do estudante:

Encontro 1: "Calma, eu li errado! Você vai me ajudar?"

Encontro 2: "Eu entendi, tem vários textos dentro dos quadrados, quadrinhos?"

Encontro 3: "Quando ler assim com essa letra, tipo assim, devagar eu entendo, é legal!"

SÓ PARA LEMBRAR

O processo de ler e compreender é um ato de apropriação de si mesmo, do outro e do mundo que o cerca e que vai para além da decodificação de símbolos.

Para Bakhtin (2003), todo processo que envolve a comunicação e a linguagem de modo geral é um processo dinâmico, de caráter dialógico, fruto das interações sociais.

Para Freire (2003), a leitura é uma ação que envolve o conhecimento e a representação da pessoa e da sua história e que através da interação e da interpretação é possível alcançar modificações pessoais e sociais que ultrapassem a fronteira da desigualdade e da exclusão social.



FRAGMENTOS DO ENCONTRO 1

“ CALMA, EU LI ERRADO, VOCÊ
UAI ME AJUDAR?”



TEMA: Lendo e compreendendo manchetes e imagens de notícias de jornal.

TEMPO ESTIMADO: 50 minutos

HABILIDADE DE LEITURA: Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: Identificar e ler manchetes, levantando hipóteses sobre o assunto do texto, fazendo relação com a imagem.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA TRABALHADAS: Ativação do conhecimento prévio, leitura silenciosa, em voz alta e compartilhada, fazer previsões sobre o texto.

MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS: Recapitulação da leitura e da compreensão da manchete apresentada pelo estudante, ler com o estudante, estimulando a autonomia e o entendimento da leitura. Fazer questionamentos sobre o texto lido.

O DESENUOLUIMENTO

1.1 Leitura da Manchete 1

PROFESSORA: Você sabe o que é um jornal?

LÉO: Sim. É tipo assim, ele traz as notícias que aconteceu.

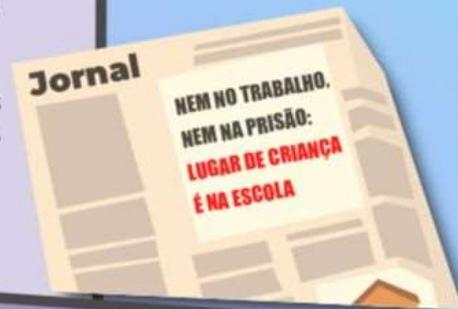
PROFESSORA: Em um jornal, tem vários tipos de texto. A manchete é o título da notícia, geralmente vem em letras grandes. Pegue o jornal e leia para mim a manchete.

LÉO: " Ne, ne... " pausa e fala: " *Calma, eu li errado! Você vai me ajudar?* "

PROFESSORA: Vou te ajudar e apontar com o lápis cada sílaba e você vai lendo, quando não souber, eu vou ler com você. Vamos lá? Com calma.

LÉO e PROFESSORA (LEITURA EM DUPLA): " Nem no tra-ba-lho, nem na ... pri... prisão, lu-gar de ...

LÉO: como lê CRI?



PROFESSORA: CRI, CRI. (Emissão do som da sílaba)

LÉO: " Lugar de cri-an-ça é na es- cola.

PROFESSORA: Muito bem. Agora vou ler pra você. E agora, o que você entendeu?

LÉO: Que lugar de criança é na escola.

PROFESSORA: Certo. E a criança não pode está aonde?

LÉO: "Na prisão, tem que tá na escola.

PROFESSORA: Muito bem Léo, você leu e entendeu.

O DESENVOLVIMENTO

1.2 Leitura da Manchete 2

PROFESSORA: Agora, você vai ler outra manchete.

LÉO: " Cam-pina, Gê.. Gra... Gra.. Gran-Grande, Campina Grande, abre va-cina para cri-ança de 10 anos e 11 anos um só co-mo-bri-da-de.

PROFESSORA: Nessa palavra como se lê BI?

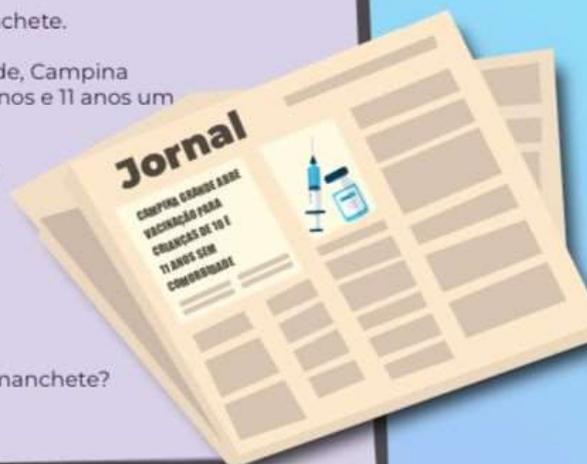
LÉO: É bi?

PROFESSORA: Leia a palavra de novo.

LÉO: co-mor-bi-da-de.

PROFESSORA: O que você entendeu dessa manchete?

LÉO: Vacinação.



PROFESSORA: Vamos ler juntos agora para entender melhor.

PROFESSORA: O que entendeu? (após leitura em dupla)

LÉO: Que Campina Grande abriu vacinação para crianças de 10 e 11 anos.

PROFESSORA: Sim. Abriu vacinação para crianças sem comorbidades. Isto é, para crianças que não tem outras doenças...

LÉO: Ah! São para crianças que não têm mais doenças. Eu já me vacinei...

PROFESSORA: Muito bem, tem que se vacinar mesmo.

O DESENVOLVIMENTO

1.3 Relacionar imagens e manchetes

PROFESSORA: Léo, aqui, nessa caixa tem duas imagens e duas manchetes impressas e recortadas de jornais, separadamente. Você vai tirar primeiro só as imagens, observar e me falar o que tem nelas.

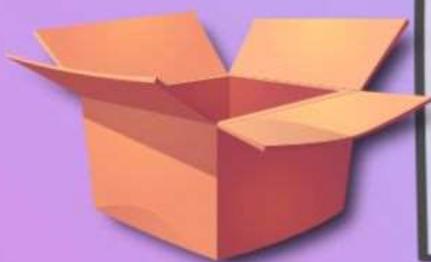
LÉO: Tem uns meninos comendo sentado na cozinha da merenda.

PROFESSORA: Agora pode pegar outra imagem e falar sobre ela.

LÉO: (...) tem uma festa, que tá vendendo roupa e todo mundo olhando...

PROFESSORA: Você acha que essa festa está acontecendo onde?

LÉO: Num parque.



13

O DESENVOLVIMENTO

1.4 Relacionar imagens e manchetes

PROFESSORA: Léo, agora você vai pegar as manchetes que estão na caixa, vai ler uma de cada vez e colocar em frente da imagem. Entendeu?

LÉO: Entendi.

ALIMENTAÇÃO É UM DIREITO. ESTEJA A CRIANÇA PASSANDO FOME OU NÃO.

LÉO: A-li-men-ta-ção é um di-reito es-te-ja esteja a sri- cri- crian-ça pas-san-do fome ou não.

PROFESSORA: E agora, o que você entendeu? (Léo ficou em silêncio)

PROFESSORA: Vamos ler juntos?

LÉO: Sim. (com expressão feliz)

PROFESSORA: O que você entendeu? (Após a leitura em dupla)

LÉO: Assim: que a criança tá passando fome ou não é um direito à alimentação. Que ela tem de comer.

PROFESSORA: Isso, muito bem.

JOÃO PESSOA E CAMPINA GRANDE TÊM PROGRAMAÇÃO ESPECIAL GRATUITA PARA CRIANÇAS.

LÉO: João Pes- soa e Campina Gran-de tem pro-gra-ma-ção es-pe-ci- al gra-gra-tu-i-ta para crianças. Exclamou: "Não entendi!"

PROFESSORA: Vamos ler juntos, para ver se você entende melhor.

PROFESSORA: O que você entendeu dessa manchete?

LÉO: Que é tipo assim gratuitas para crianças.

PROFESSORA: O que é gratuita?

LÉO: A festa no parque...



VOCÊ CHEGOU ATÉ AQUI, VAMOS REFLETIR:

No primeiro momento em que se dá início a estratégia de leitura individual, segundo Solé (2012), aqui o que se faz essencial observar é o ato de ler propriamente dito e a relação estabelecida entre o estudante e o texto. Percebemos que as pausas sonoras feitas por Léo na leitura, permitem que ele reflita sobre essa ação, tome consciência do ritmo da sua leitura e aceite sua dificuldade, pois ele afirma: “*Calma, eu li errado!*” De acordo com Vigotski (2019), nesta fala de Léo há um reconhecimento da sua limitação, em contrapartida surge a via de compensação, que impulsiona o estudante a buscar outro caminho, dessa vez com apoio: “*Você vai me ajudar?*”

DICA INCLUSIVA

É importante preparar uma atividade que possa partir do conhecimento real do estudante, porque é possível fazer previsões sobre o assunto, mediante a intervenção pedagógica, pois como salienta Solé (2012), a leitura é um momento de envolvimento e satisfação, quando o leitor sente que é capaz de ler e compreender, seja de forma independente ou através da mediação de alguém mais experiente lendo com ele ou para ele.

PREVER O TEXTO

Neste momento final do primeiro encontro, a estratégia de previsão de leitura antecede a leitura individual e em dupla das manchetes. Essa estratégia nos apresenta o que o estudante pensa sobre o texto, as hipóteses que se constroem e a contextualização a partir do próprio conhecimento, pois nesta situação, as Funções Psicológicas Superiores-FPS são ativadas a partir da comunicação prévia com a imagem do texto.

Nesta situação, a intervenção ocorreu mediante uma maior comunicação entre Léo e a professora, seguido de vários momentos de leitura, que são recursos interacionais, considerados na perspectiva de Vigotski (2019) e também de Bakhtin (2003) como um movimento dinâmico entre a subjetividade e a objetividade, entre o eu e o outro, que se dá através da linguagem e que visa a construção e o equilíbrio do sujeito no mundo.



FRAGMENTOS DO ENCONTRO 2

“Eu entendi, tem vários textos dentro dos quadrados, quadrinhos?”



TEMA: Lendo e compreendendo tirinhas.

TEMPO ESTIMADO: 50 minutos

HABILIDADE DE LEITURA: Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: Ler o gênero textual tirinhas e identificar o assunto abordado, fazendo relação com as expressões dos personagens do texto.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA TRABALHADAS: Ativação do conhecimento prévio, leitura (silenciosa, voz alta e em dupla) previsões sobre o texto, identificação da ideia do texto, resumir/recontar o texto.

MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS: Recapitulação da leitura e da compreensão do assunto abordado na tirinha, ler com e para o estudante, estimulando a autonomia e o entendimento da leitura. Fazer questionamentos sobre o texto lido.

O DESENVOLVIMENTO

2.1- Leitura da tirinha

PROFESSORA: Como se chama essa revista?
(entrega um gibi a Léo)

LÉO: Turma da Mônica.

PROFESSORA: Esta revista chamamos de Gibi. E essas historinhas estão escritas na forma de quadrinhos, por isso chamamos de história em quadrinhos. Quando a história é menor, chamamos de Tirinha.

Você entendeu?

LÉO: Eu entendi, tem vários textos dentro dos quadrados, quadrinhos?

PROFESSORA: Agora Léo, você vai ler uma tirinha...

PROFESSORA: Qual o tema da tirinha?

LÉO: ra-cis-mo.

PROFESSORA: Vamos ler juntos?

LÉO: Sim.

PROFESSORA: Você sabe o que é racismo?

LÉO: É quando a pessoa não gosta da cor do outro.



Fonte: Blog das letrinhas - 2021

HORA DE LÉO

RESUMIR O TEXTO



2.2- Resumir o texto

PROFESSORA: Léo, você pode fazer um resumo do que entendeu da história?

LÉO: Como assim?

PROFESSORA: Você vai contar a história de novo com suas palavras.

LÉO: Ah! (respira e começa) Os lápis de cores estão conversando e esse aqui (aponta para a imagem) o vermelho não gosta da cor azul. (para e olha pra mim como se esperasse uma pergunta).

PROFESSORA: O que queria o lápis azul?

LÉO: Queria entrar dentro da caixa.

PROFESSORA: E por que os outros não deixaram?

LÉO: Porque os outros tem racismo, eles não gostavam da cor dele.

PROFESSORA: O que você acha do racismo?

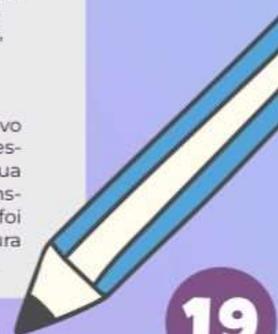
LÉO: As pessoas não podem querer parar de brincar por causa que a pessoa é negra, tem de brincar com todo mundo.

PROFESSORA: Isso mesmo, porque todas as pessoas são diferentes.

LÉO: É verdade, as pessoas são diferentes e não pode racismo de cor.

Neste último exercício de leitura, no segundo encontro, percebemos que a estratégia de resumir o texto permitiu a conexão do pensamento e da linguagem que são fenômenos distintos, porém interdependentes e que, segundo Vigotski (2001), a linguagem tem função mediadora do pensamento, que se desenvolve justamente pela palavra e por sua abstração.

Assim sendo, Léo demonstrou entendimento expressivo do texto mediante o diálogo estabelecido entre ele e a professora, pois o estudante encontrou-se com sua memória, sua atenção, sua motivação e com sua compreensão que se transforma em palavra, no momento de resumir o texto e que só foi possível através de sua experiência sócio-cultural com a leitura e a aprendizagem mediada nesta intervenção pedagógica.



PARA REFLETIR

Acreditamos no princípio vigotskiano que defende que o ensino deve conduzir o sujeito para seu desenvolvimento potencial, logo observa-se que o diálogo estabelecido entre a professora e Léo, de acordo com SMOLKA (2012), possibilita uma ação que, desvinculada do pragmatismo biológico, torna possível novas formas de conhecimento a partir dessa interação social.

A intervenção com uma questão central sobre o assunto do texto, revela-nos que o estudante realizou a sua maneira a leitura solicitada, mas também aponta que a sua zona de conforto está na precisão de ler uma única palavra: **RACISMO**

Entendemos que a leitura de verdade, destacada por Solé (2012) e também destacada por Freire (2003) é aquela que na sua função transformadora se torna cada vez mais motivadora, sem preocupar-se com a forma como se apresenta, mas com destaque a reflexão de uma leitura que pode vir através de um leitor experiente ou na percepção do mundo em sua volta.

Evidencia-se que as atividades propostas com adequações às características de Léo e ao currículo, apresenta-nos a possibilidade de realizar mediações pedagógicas embasadas nas diferenças, pois para nós, conforme Mantoan (2015), o estudante da escola inclusiva é um novo sujeito, que não tem uma identidade estabelecida na perspectiva de padronização permanente, visto que a nossa lógica de ensinar não está ancorada na concepção de sujeitos iguais.



FRAGMENTOS DO ENCONTRO 3

“ Quando ler assim com essa letra, tipo assim, devagar eu entendo, é legal!”

TEMA: Lendo e compreendendo a fábula: O leão e o rato de Esopo.

TEMPO ESTIMADO: 50 minutos

HABILIDADE DE LEITURA: Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: Ler a fábula a partir da imagem. Relacionar as cenas da fábula junto à leitura do texto verbal. Interpretar a história e a moral da fábula.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA TRABALHADAS: Ativação do conhecimento prévio, previsões sobre o texto, leitura (individual e em dupla), identificar a ideia principal do texto, resumir/recontar.

MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS: Recapitulação da leitura e da compreensão do assunto abordado nos textos verbais e não-verbais, ler com e para o estudante, estimulando a autonomia e o entendimento da leitura. Fazer questionamentos.



O DESENVOLVIMENTO

3.1-Previsões sobre o texto

PROFESSORA: Você sabe o que é uma fábula?

LÉO: Não.

PROFESSORA: Já ouviu falar em fábulas?

LÉO: Não.

PROFESSORA: O que você vê nessa capa?

(Apresentação da capa do livro de fábulas.)

LÉO: O leão e um rato.

PROFESSORA: Como está a expressão do leão?

LÉO: Assustado.

PROFESSORA: E do rato?

LÉO: Com medo.

PROFESSORA: Você acha que o leão e o rato são amigos?

LÉO: Não, porque o rato tá meio com medo e o leão meio assustado.

PROFESSORA: O leão também está assustado?

LÉO: Não, com raiva.

PROFESSORA: Como seria essa história pra você?

LÉO: O rato acordou o leão e o leão ficou com raiva.

PROFESSORA: Parece que foi isso mesmo que aconteceu.

O DESENVOLVIMENTO

3.2-Momento explicativo sobre fábula

PROFESSORA: Léo, os personagens das fábulas em sua maioria são animais. O texto geralmente é curto, onde os animais se comunicam como se fossem pessoas. Hoje nós vamos ler uma fábula, vamos conhecer os personagens e o que eles querem nos ensinar. Pois toda fábula traz um ensinamento para quem ler que se chama moral da história.

LÉO: Tá certo.

PROFESSORA: Agora, que expliquei o que é uma fábula, você se lembra se já ouviu alguma história com os animais falando e nos ensinando alguma coisa?

LÉO: Agora lembrei, é tipo, a cigarra e a formiga.

PROFESSORA: Muito bem, parabéns! Você lembrou.



Percebemos como se faz necessário o recurso visual, pois para além da ludicidade, a imagem permite o acesso a imaginação do estudante que, mais uma vez depara-se com sua via compensatória e de acordo com Vigotski (2007), esse fenômeno busca a solução de um problema, que foi possível aqui através desse movimento dialógico que ocorreu na leitura realizada a partir da imagem, junto à mediação pedagógica ao explorar as estratégias de leitura de prever e identificar as ideias do texto.

HORA DA FÁBULA NÃO-VERBAL

O DESENVOLVIMENTO

3.3- Leitura da fábula na versão não-verbal

PROFESSORA: Léo, observe bem essas imagens, são de uma fábula, que eu gostaria que você contasse a história a partir do que você está vendo e seguindo a sequência numérica dos acontecimentos. Entendeu?

LÉO: Tá bom.

LÉO (INICIA A LEITURA APONTANDO A SEQUÊNCIA NUMÉRICA COM O DEDO): O leão estava dormindo, aí o rato acordou ele, aí o leão tava tentando comer ele depois que acordou, aí depois o leão pegou ele, aí ele se soltou, armou a armadilha pro leão, o leão caiu e ele ficou preso, aí depois se soltou e fez amizade com o rato.

PROFESSORA: Parabéns pela sua história.



HORA DA FÁBULA VERBAL

O leão e o rato

UM RATO CHEGOU, FEZ BARULHO E ACORDOU O LEÃO. O LEÃO COM RAIVA PEGOU O RATO.

TANTO O RATINHO PEDIU E IMPLOROU QUE O LEÃO DESISTIU DE ESMAGÁ-LO E DEIXOU QUE FOSSE EMBORA.

ALGUM TEMPO DEPOIS, O LEÃO FICOU PRESO NA REDE DE ALGUNS CAÇADORES.

O RATINHO APARECEU E FOI SUBINDO NA CORDA QUE PRENDIA A REDE QUE ESTAVA O LEÃO.

COM SEUS DENTES AFIADOS, O RATINHO ROEU AS CORDAS E SOLTOU O LEÃO.

O LEÃO FICOU FELIZ COM A ATITUDE DO RATO.

O DESENVOLVIMENTO

3.4- Leitura da fábula na versão verbal

PROFESSORA: Agora você vai ler o texto escrito em plaquinhas separadas.

LÉO: Tá, eu vou ler sozinho?

PROFESSORA: Eu ajudo você.

O texto foi lido de forma aleatória, pois as plaquinhas não estavam em sequência numérica, após a leitura era questionado sobre sua compreensão, conforme alguns trechos a seguir:

ALGUM TEMPO DEPOIS, O LEÃO FICOU PRESO NA REDE DE ALGUNS CAÇADORES.

LÉO: Al, al- gum de- po- is o le-ão pre- so na re- re-de de al-guns (calma aí) ca-ça-do-res."

PROFESSORA: O que você acabou de ler?

LÉO: Ele foi preso, o leão caiu na rede de caçadores.

COM SEUS DENTES AFIADOS, O RATINHO ROEU AS CORDAS E SOLTOU O LEÃO.

LÉO e PROFESSORA (LEITURA EM DUPLA): Com se-us den-tes a-fia-a- dos o ratinho, ratinho, ro-eu as cor-das e sol-tou- o leão.

LÉO: Ele, roeu a corda para soltar o leão.

PROFESSORA: Muito bem.

O LEÃO FICOU FELIZ COM A ATITUDE DO RATO.

LÉO: O leão- fi-cou fe-liz- com a a-ati-tu-de do ra-to.

PROFESSORA: O que você entendeu?

LÉO: Eita, aqui o leão tá feliz com o ratinho.

PROFESSORA: Isso, muito bem!

O DESENVOLVIMENTO 3.5- O reconto da fábula

PROFESSORA: Agora, olhando para as imagens outra vez, você pode fazer um reconto do texto com suas próprias palavras.

LÉO (com demonstração de segurança): Tá bom.

LÉO: O leão e o rato- O rato acordou o leão dormindo, o leão pegou o rato, aí o rato convenceu o leão a soltar ele, aí depois o leão foi pego pela armadilha dos humanos, o rato subiu e torou a corda, ele se soltou, o leão ficou muito feliz com a atitude do rato.

PROFESSORA: Muito bem!

O DESENVOLVIMENTO 3.6- A moral da fábula

PROFESSORA: Agora, para concluir vamos ler juntos a moral da fábula, para ver qual ensinamento ela traz para nós.

LÉO e PROFESSORA: Uma boa ação ganha outra.

LÉO: O leão- fi- cou fe- liz- com a a- ati- tu- de do ra- to.

PROFESSORA: O que você entendeu Léo?

LÉO: Uma ação boa ganha outra ação do bem, a gente ganha o bem.

PROFESSORA: Parabéns Léo! (batendo palmas).

LÉO (com expressão de ALEGRIA): Quando ler assim com essa letra, tipo assim, devagar eu entendo, é legal!



SIM, A LEITURA PROMOVE A INCLUSÃO!

Para Freire (2003), a leitura é uma ação que envolve o conhecimento e a representação da pessoa e da sua história e que através da interação e da interpretação é possível alcançar modificações pessoais e sociais que ultrapassem a fronteira da desigualdade e da exclusão social.



E CHEGAMOS AO FINAL

Acreditamos que foi possível observar que o PEI é um recurso de mediação pedagógica, que realmente transformou o conhecimento de Léo, ampliou o desenvolvimento de sua leitura e deu significado compreensivo em cada texto lido, visto que de acordo com Vigotski (2007) o processo de mediação é percorrido através das relações interpessoais, no qual os educadores precisam conceber que o ambiente escolar é um espaço de aprendizagem que se dá através da interação, por isso a necessidade de um currículo vivo e inclusivo.

Compreendemos que esta vivência, na conexão entre teoria e prática no viés da concepção histórico-cultural, proporcionou uma prática de ensino, fixada na realidade e no potencial do estudante, enquanto sujeito social e não nas suas dificuldades ou nas suas travas biológicas, pois somos convictos de que, dessa maneira, o indivíduo se reconhece como integrante desse mundo plural. E esse reconhecimento é destacado no próprio discurso de Léo, quando ele compreende que as atividades propostas consideraram suas necessidades, afirmando que: *Quando ler assim com essa letra, tipo assim, devagar eu entendo, é legal!*



REFERÊNCIAS

- American Association on Mental Retardation. (2011). **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio** (M. F. Lopes, trad., 11a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- BAKHTIN, M.M **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Tradução Paulo Bezerra)
- BRASIL. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 16/04/2020
- FREIRE. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias Educacionais Diferenciadas para Alunos com Necessidades Especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- MANTOAN, M. T. E; **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 13. ed., 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. reimp. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VIGOTSKI,, Lev Semionovich Obras Completas - **Tomo Cinco; Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); re visão da tradução por Guillermo Arias Beatón. — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

_____, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 2001.

Elaboração e organização:

Ana Paula Borges Laurindo
Fabiola Mônica da Silva Gonçalves

Este é um Plano Educacional Individualizado (PEI) ilustrado de leitura, é um produto educacional vinculado à conclusão do Mestrado Profissional em Formação de Professor da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, sob a orientação da Prof^a Dr^a Fabiola da Silva Gonçalves.

Apoio:

Universidade Estadual da Paraíba- UEPB

Projeto gráfico e ilustrativo:

Ellen Maria Leal Santos

Revisão:

Tessália Régia Dantas de Araújo

УЕРВ

