

**CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

DANIELI ALVES DOS SANTOS

**PRÁTICAS DE LEITURA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

SÃO MATEUS-ES

2022

DANIELI ALVES DOS SANTOS

PRÁTICAS DE LEITURA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Área de Concentração: Ciência, Tecnologia e Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Inovação.
Orientadora: Prof^a Dr^a Mariluz Sartori Deorce

SÃO MATEUS-ES

2022

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Centro Universitário Vale do Cricaré – São Mateus – ES

S237p

Santos, Danieli Alves dos.

Práticas de leitura para o ensino de língua portuguesa para alunos de ensino fundamental com deficiência intelectual / Danieli Alves dos Santos – São Mateus - ES, 2022.

100 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

Orientação: prof^a. Dr^a. Mariluz Sartori Deorce.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Capacidade intelectual. 3. Leitura (Ensino fundamental). 4. Estudantes com deficiência. 5. Metodologias de ensino. I. Deorce, Mariluz Sartori. II. Título.

CDD: 371.9

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

DANIELI ALVES DOS SANTOS

**PRÁTICAS DE LEITURA PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação no Centro Universitário Vale Do Cricaré (UNIVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovado em 19 de março de 2022.

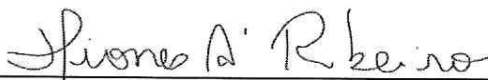
COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Mariluz Sartori Deorce
Presidente



Profa. Dra. Kátia Gonçalves Castor
Membro Interno



Prof. Dr. Diones Augusto Ribeiro
Membro Externo

À minha amada família, pela paciência, apoio e compreensão nos momentos mais difíceis, mas necessários, de luta e ausência para que pudesse concluir esta pesquisa. Vocês são parte desta conquista, por me darem suporte a todo instante e me apoiarem para que eu conseguisse chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer às pessoas que me acompanharam nesses anos de Mestrado, de muito estudo, esforço e empenho e que foram fundamentais para a realização de mais este sonho. Portanto, expresso por meio de palavras sinceras um pouquinho da importância que elas tiveram, e ainda têm, nesta conquista.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, mestre de toda a terra, que me oportunizou, em sua infinita misericórdia, o privilégio de cursar o Mestrado, auxiliando-me e dando-me o suporte necessário para vencer os desafios ao longo do caminho e da chegada até aqui.

Em segundo, agradeço aos meus pais Eliete e Luiz Carlos, aos meus irmãos, às minhas tias Janice e Ijanete e ao meu futuro esposo Leuvane, pela compreensão, ao serem privados, em muitos momentos, da minha companhia e atenção, e pelo profundo apoio, me estimulando nos momentos mais difíceis. Obrigada por desejarem sempre o melhor para mim, pelo esforço que fizeram para que eu pudesse superar cada obstáculo e, principalmente, pelo amor imenso que é recíproco. A vocês, minha família, sou eternamente grata por tudo que sou, por tudo que consegui conquistar e pela felicidade que tenho.

Minha gratidão especial também à minha orientadora Dr^a Mariluz Sartori Dorce, por sempre ter acreditado e depositado sua confiança em mim nesses anos. Sem sua orientação, apoio e confiança, não somente neste trabalho, mas em todo o caminho percorrido até a defesa da dissertação, nada disso seria possível.

Agradeço de forma singular à professora Dr^a Kátia Gonçalves Castor, membro da banca de Qualificação, pelas sugestões e interesse em contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, os meus sinceros agradecimentos.

Ler é um sinal de vida, é cultivar-se. Aquele que não lê regride.
Não se pode evoluir sem ler.

Lionel Bellenger

RESUMO

Esta pesquisa buscou discorrer sobre práticas de leitura para o ensino de Língua Portuguesa para alunos do ensino fundamental com deficiência intelectual (DI), revelando o ensejo de problematizar de que forma o uso de práticas de leitura, como recurso facilitador na mediação do educador no processo de aprendizagem, pode melhorar o ensino de Língua Portuguesa em alunos com DI na prática escolar. O objetivo foi compreender de que forma as diferentes práticas de leitura utilizadas pelos educadores para o ensino de Língua Portuguesa, voltado para alunos do Ensino Fundamental com DI podem otimizar o processo de aprendizagem. Após a construção do objetivo geral delinear-se outros objetivos específicos, tais como: a) descrever as diferentes práticas pedagógicas utilizadas pelos educadores no ensino de leitura em Língua Portuguesa para os alunos do Ensino Fundamental com DI de uma escola municipal de ensino fundamental de Presidente Kennedy - ES; b) verificar como as práticas do ensino de leitura contribuem no cotidiano desses alunos e seus familiares para melhorar o ensino Língua Portuguesa; c) promover rodas de conversas com os educadores e coletivamente verificar quais práticas educativas podem melhor contribuir com leitura em Língua Portuguesa com alunos de DI. A escolha do tema emergiu da necessidade de se desenvolver, no município de Presidente Kennedy-ES, um estudo significativo que abordasse o uso de novas práticas de leitura no processo de aprendizagem de Língua Portuguesa de crianças com DI, de modo a contribuir para um ambiente de aprendizagem eficaz e aprofundar o debate acadêmico nesse campo. Esta pesquisa, de cunho qualitativo, teve como sujeitos quatro educadores do 6º ao 9º ano que atuam com alunos com DI da escola *lócus* e fez uso de questionário semiestruturado para coleta de dados. Os resultados encontrados na pesquisa apontam que é possível utilizar diferentes estratégias de leitura para melhorar o ensino de Língua Portuguesa nas práticas pedagógicas com crianças com deficiência intelectual, o que foi descrito em Guia Didático elaborado junto aos educadores. Nesse produto são apresentadas práticas de leituras que podem contribuir para o ensino de leitura em Língua Portuguesa junto aos alunos com DI.

Palavras-chave: Práticas de leitura. Ensino da Língua Portuguesa. Deficiência intelectual.

ABSTRACT

This research sought to discuss reading practices for teaching Portuguese for elementary school students with intellectual disabilities (ID), revealing the opportunity to discuss how the use of reading practices, as a facilitating resource in the mediation of the educator in the process of learning, can improve the teaching of Portuguese language in students with ID in school practice. The objective was to understand how the different reading practices used by educators to teach Portuguese, aimed at elementary school students with ID, can optimize the learning process. After the construction of the general objective, other specific objectives were outlined, such as: a) describing the different pedagogical practices used by educators in teaching reading in Portuguese to elementary school students with ID from a municipal elementary school in Presidente Kennedy - ES; b) verify how reading teaching practices contribute to the daily lives of these students and their families to improve Portuguese language teaching; c) promote conversations with educators and collectively verify which educational practices can best contribute to reading in Portuguese with DI students. The choice of theme emerged from the need to develop, in the municipality of Presidente Kennedy-ES, a significant study that addressed the use of new reading practices in the Portuguese language learning process of children with ID, in order to contribute to an environment of effective learning and deepen the academic debate in this field. This qualitative research had as subjects four educators from the 6th to the 9th grade who work with students with ID from the locus school and made use of a semi-structured questionnaire for data collection. The results found in the research indicate that it is possible to use different reading strategies to improve the teaching of Portuguese in pedagogical practices with children with intellectual disabilities, which was described in a Didactic Guide prepared with educators. This product presents reading practices that can contribute to the teaching of reading in Portuguese for students with ID.

Keywords: Reading practices. Portuguese Language Teaching. Intellectual disability.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 UMA VIDA DE DESAFIOS	10
1.2 A PESQUISA E SEU CONTEXTO	11
1.3 DO PROBLEMA AOS OBJETIVOS DA PESQUISA	14
1.3.1 Objetivo Geral	14
1.3.2 Objetivos específicos	15
1.4 JUSTIFICATIVA	15
2 DISCUSSÕES TEÓRICAS	18
3 CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	25
3.1 AS CONCEPÇÕES DE PIAGET	26
3.2 A VISÃO DE VYGOTSKY SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM	29
4 UMA ABORDAGEM A RESPEITO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	35
4.1 INFLUÊNCIA DOS FATORES SOCIOAFETIVOS E A FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM.....	40
4.2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM CAUSADAS PELO ATRASO MENTAL	43
4.2.1 Déficit cognitivo	45
4.2.2 Déficits de integração e interação	46
4.2.3 Idade mental inferior à idade cronológica	48
4.2.4 Comprometimento da linguagem	49
4.3 A BNCC E A LÍNGUA PORTUGUESA.....	51
5 METODOLOGIA	58
5.1 SUJEITOS E AMBIENTE DA PESQUISA	59
5.2 MATERIAIS E MÉTODOS.....	60
5.3 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS.....	62
5.4 PRODUTO EDUCACIONAL.....	63
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	65
6.1 O DESAFIO DOCENTE DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ALUNOS COM DI.....	67
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73

REFERÊNCIAS.....	75
APÊNDICES	80
APÊNDICE I - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS EDUCADORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º AO 9º DA EMEIEF VILMO ORNELAS SARLO	80
APÊNDICE II TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	82
APÊNDICE III PRODUTO EDUCATIVO	84

1 INTRODUÇÃO

1.1 UMA VIDA DE DESAFIOS

Sou natural de Cachoeiro de Itapemirim e residente em Presidente Kennedy, interior do Estado do Espírito Santo, desde criança. Sou licenciada em Pedagogia desde 2014, com especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais, Educação Especial¹ e Neuroeducação². Minha primeira experiência profissional se deu em 2015 com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) onde integrei a equipe da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Jaqueira Bery Barreto de Araújo por um ano e meio. Seguido à cessação do contrato, atuei em uma escola municipal de Cachoeiro de Itapemirim – ES, no ano de 2017, como cuidadora de crianças com necessidades educacionais especiais, onde me encontro há quatro anos, o que me mostrou minha verdadeira vocação.

Os anos trabalhados na área escolar como cuidadora me proporcionaram vivências fantásticas dentro do universo da educação especial, ajudando-me a entender melhor as especificidades de crianças com necessidades educacionais especiais e me fazendo acumular experiências e conhecimentos sobre diversos tipos de transtornos e deficiências de estudantes.

A partir dessa visão pude reconhecer a necessidade de avançar no universo da inclusão para responder às diversas dificuldades desses indivíduos, em seus diversos transtornos e síndromes. Aos poucos, envolvi-me nessa temática, numa busca incessante pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e por estratégias de ensino que objetivem garantir a eles um ensino de qualidade.

¹ Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

² Chamamos de neuroeducação a disciplina nascente que procura mesclar os campos coletivos da neurociência, psicologia, ciência cognitiva e educação para criar uma melhor compreensão de como aprendemos e como essa informação pode ser usada para criar métodos de ensino, currículos e gestões escolares mais eficazes, criando ou adaptando uma política educacional.

No ano de 2020, somada à vontade incansável de me aperfeiçoar profissionalmente, deparei-me com uma concorrência inevitável em minha área de atuação e decidi retornar à sala de aula com os objetivos de enriquecer meus conhecimentos e me qualificar um pouco mais para o mercado de trabalho. Assim, ingressei no Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Vale do Cricaré, onde um novo ciclo cheio de expectativa se iniciara.

Na busca pela sonhada qualificação profissional e, conseqüentemente, pela ampliação dos meus horizontes dentro da educação, apostei numa pesquisa que buscou destacar de que forma práticas de leitura em aulas de Língua Portuguesa para alunos com Deficiência Intelectual (DI), aliada à atuação do agente pedagógico, pode otimizar o processo de aprendizagem do uso da língua para alunos do 6º ao 9º ensino fundamental.

Assim, este estudo visa contribuir para a melhoria do ensino da Língua Portuguesa para alunos do ensino fundamental de salas de aula regulares, em específico para os que apresentam deficiência intelectual, com metodologias e orientações de práticas de leitura mais significativas e estimulantes. Por acreditar em um novo cenário, construído com estratégias de leitura aliadas à atuação do agente pedagógico em consonância com seu suporte, que podem favorecer o processo de aprendizagem de alunos com DI e proporcionar uma experiência relevante de usos da língua, que inicio essa caminhada de pesquisa científica.

1.2 A PESQUISA E SEU CONTEXTO

A deficiência intelectual, anteriormente denominada de retardo mental, é definida como um fenômeno caracterizado por incompetência generalizada e limitações no funcionamento individual. Ela foi publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pelo *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-IV), da Associação Psiquiátrica Americana (APA) (2013a) com a *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento – CID-10*.

As concepções dessa deficiência são fundamentadas por características do funcionamento intelectual geral como significativamente abaixo da média e, ao

mesmo tempo, com déficits no comportamento adaptativo e manifestado durante o período de desenvolvimento, que afeta negativamente o desempenho educacional da criança. Nesse sentido, existem dois componentes principais nessa definição: o QI (quociente de inteligência) de um indivíduo e a capacidade desse em funcionar de forma independente, ou seja, sua capacidade de adaptar-se.

Desse modo, a deficiência intelectual não é uma doença, nem algo contagioso. Também não é um tipo de doença mental, como a depressão. Logo, não há cura para a deficiência intelectual, mas modos de lidar com ela ao se considerar que a maioria das crianças com esse diagnóstico aprende a fazer muitas coisas em um espaço de tempo maior e com mais esforço do que outras crianças tidas como “normais”.

A DI envolve deficiências que afetam significativamente a vida desses indivíduos de forma clara nos aspectos cognitivos (linguagem, leitura, escrita, matemática, raciocínio, conhecimento e memória), no convívio social (empatia, julgamento social, comunicação interpessoal, capacidade de fazer e manter amizades e capacidades semelhantes) e nos domínios práticos (cuidados pessoais, responsabilidades profissionais, gestão de dinheiro, recreação e organização de tarefas escolares e de trabalho).

Uma criança com deficiência intelectual pode se sair bem na escola, mas, provavelmente, precisará da ajuda individualizada de profissionais da educação especial e de serviços desenvolvidos na Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O nível de ajuda e suporte necessário dependerá do grau de deficiência intelectual envolvida.

Em relação à educação geral, é importante que os alunos com deficiência intelectual se envolvam e progridam no currículo da escola, ou seja, o mesmo currículo que é oferecido àqueles sem deficiência deve ser ofertado ao DI, sem a possibilidade deste ser removido da sala de aula regular. Portanto, é preciso verificar os recursos e serviços complementares que podem ser inseridos na prática escolar diária. Dado que as deficiências intelectuais afetam a aprendizagem, muitas vezes é crucial

fornecer suporte aos alunos com DI em sala de aula – o que inclui fazer as acomodações adequadas às necessidades do aluno e serviços complementares, como apoios que podem incluir instrução, professores de educação especial, equipamento ou outras salas que permitem que crianças com deficiência sejam orientadas conjuntamente às crianças sem deficiência.

Nesse sentido, a educação atual não pode ser mais ministrada como em séculos passados, com um modelo que não contemple a diversidade de alunos e suas necessidades. Para os sujeitos com DI, velhas práticas não suprem as necessidades de uma sociedade pós-moderna que exige que as dificuldades de aprendizagem sejam combatidas com abordagens pedagógicas eficazes e tragam resultados mais eficientes.

Assim, o processo pedagógico deve consistir na elaboração de programas de intervenção adaptados às características de aprendizagem específicas de cada criança e do meio onde ocorre essa aprendizagem. Por isso a escolha do tema para o desenvolvimento desse estudo. É preciso perceber as dificuldades de aprendizagem e atuar de forma apropriada sobre elas para fazer acontecer a aprendizagem significativa, levando o aluno à superação de problemas, tenha ele DI ou não.

Nesse ensejo, é fundamental o papel do educador na identificação do tipo de problema que o estudante está enfrentando, o que muitas vezes não é tarefa simples. Quando ocorre a percepção de que alguma coisa não está dentro da normalidade com um aluno, ou seja, quando se verifica que ele não está apresentando um bom rendimento, bem diferente da atitude de lhe taxar como incapaz, é preciso procurar conhecer as causas da sua dificuldade.

Incluir alunos com dificuldades de aprendizagem é um grande desafio, pois o sistema de ensino costuma padronizar o processo de ensino e não dar a atenção necessária às particularidades e necessidades de cada um. Logo, falar sobre esse tema de forma que se possa refletir como é possível ressignificar o ensino voltado para alunos com dificuldades de aprendizagem, torna-se extremamente relevante para o contexto educacional atual. É preciso que o processo de ensino-

aprendizagem também tenha como objetivo a valorização da diversidade, sejam elas físicas ou culturais. Assim, a escola precisa aderir à inclusão e ser acessível, acolhendo todos para juntos construir uma escola aberta, em igualdade.

Em relação à leitura, um processo essencial não apenas na aprendizagem acadêmica, mas também ao longo da vida, é necessário se ater aos diferentes processos cognitivos que desenvolvam a percepção, atenção e memória do estudante, incluindo os que possuem necessidades educacionais especiais.

Nesse tocante, a importância dos resultados deste estudo, com referência específica a práticas de leitura em aulas de Língua Portuguesa para alunos com DI do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, reside no fato de que esse recurso pedagógico, aliado à intervenção e criatividade docente, pode contribuir para remodelar o ensino e a aprendizagem desses indivíduos e fornece estratégias para desenvolver oportunidades de aprendizagem de qualidade em salas de aula regulares.

1.3 DO PROBLEMA AOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Poucos são os estudos que discutem a importância de se desenvolver novas metodologias que possam servir de recursos para enfrentamento das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos com DI. Assim, este estudo traz, à luz da discussão, práticas de leitura em aulas de Língua Portuguesa para alunos com DI do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e a mediação do educador no processo de aprendizagem como um recurso facilitador de aprendizagens significativas.

Nesse sentido, vem-se destacar a problematização deste estudo: De que forma práticas de leitura diversificadas podem melhorar o ensino de Língua Portuguesa em alunos com DI?

1.3.1 Objetivo Geral

Logo, o objetivo geral é compreender as diferentes práticas de leitura utilizadas pelos educadores no ensino de Língua Portuguesa com alunos do Ensino Fundamental com DI.

1.3.2 Objetivos específicos

Após a construção do objetivo geral delinear-se os seguintes objetivos específicos:

- Descrever as diferentes práticas pedagógicas utilizadas pelos educadores no ensino de leitura em Língua Portuguesa com alunos do Ensino Fundamental com DI de uma escola municipal de Presidente Kennedy - ES;
- Verificar como as práticas do ensino de leitura contribuem com o cotidiano dos alunos com DI e dos seus familiares para melhorar a aprendizagem da Língua Portuguesa;
- Promover duas Rodas de Conversas com os educadores e, coletivamente, escolher quais práticas educativas podem melhor contribuir com leitura em Língua Portuguesa com alunos de DI;
- Produzir, junto com os educadores, um produto educativo em forma de Guia Didático com práticas pedagógicas escolhidas e adotadas pelo grupo de professores, que identifique materiais que pode contribuir para a aprendizagem da leitura em Língua Portuguesa de alunos do ensino fundamental com DI.

1.4 JUSTIFICATIVA

A prevalência de deficiência intelectual (DI) na sociedade atual fez com que as escolas experimentassem um aumento no número de estudantes com essa característica em nas salas de aula e a novidade de se conectar com tal peculiaridade dentro do processo de aprendizagem. As descobertas de que as características associadas a DI tornam particularmente difícil para os alunos diagnosticados com esse transtorno adquirirem suas habilidades iniciais de alfabetização são confirmadas por uma vasta pesquisa científica em todo mundo.

Some-se a isso o fato de que a inclusão escolar se faz necessária a cada dia dentro das escolas a fim de garantir não só o acesso ao ambiente escolar, mas uma educação de qualidade que possibilite a todos, com necessidades especiais ou não, exercer e usufruir dos benefícios advindos desse direito. No entanto, ao refletirmos sobre os desafios da educação inclusiva, ainda se evidencia a grande dificuldade dos professores na promoção da inclusão de alunos com DI, por exemplo, no ensino

fundamental.

Diante dessa realidade, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de se desenvolver, no município de Presidente Kennedy - ES, um estudo que aborde novas práticas de leitura no processo de aprendizagem de Língua Portuguesa de crianças com DI, a fim de contribuir para um ambiente de aprendizagem voltado para a realidade onde vivem os sujeitos.

A escolha pelo Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) se deu pela experiência vivenciada pela pesquisadora no acompanhamento de um aluno com DI, no segmento, no ano de 2020. Mesmo com o advento da Pandemia da Covid-19, seguidos os protocolos recomendados pelo Ministério da Saúde, essa continuou a acompanhar, por cinco meses, o processo de aprendizagem do Português do estudante, o que a instigou a pesquisar, a aprofundar os conhecimentos sobre a temática.

Portanto, a segunda seção apresenta algumas pesquisas científicas que comungam dos descritores comuns aos desta pesquisa (“deficiência intelectual”, “inclusão”, “alfabetização” e “educação inclusiva”) e que foram fundamentais para o alargamento da compreensão do que se tem produzido de conhecimento a respeito do tema.

Posteriormente, na terceira seção, apresentamos um pouco das concepções de Piaget e Vygotsky sobre o processo de aprendizagens, de modo a contribuir com a discussão que vem na sequência sobre dificuldades de aprendizagem.

Na seção quatro buscou-se detalhar as definições existentes sobre a Deficiência Intelectual, assim como os desafios encontrados para se inserir uma metodologia pautada no uso de práticas de leitura para o ensino de Língua Portuguesa para alunos do ensino fundamental com deficiência intelectual e os benefícios educacionais que podem ser alcançados na aprendizagem de Português para esses alunos.

A quinta seção apresenta a metodologia utilizada neste estudo, bem como os

sujeitos que participaram da pesquisa e o *locus* onde os dados foram produzidos. Apresenta, ainda, o produto educacional elaborado em virtude do trabalho realizado.

Na sexta seção apresentam-se os resultados da pesquisa realizada relativos às orientações e metodologias baseadas em práticas de leitura na aprendizagem de Português para alunos com DI com o propósito tornar prática diária mais criativa e interessante.

Por fim, são tecidas algumas considerações que buscam revelar características, desafios e peculiaridades existentes na implementação de práticas de leitura para o ensino de Língua Portuguesa para alunos do ensino fundamental com deficiência intelectual que estimulem o interesse e a aprendizagem desses estudantes.

2 DISCUSSÕES TEÓRICAS

Nesta seção iniciam-se as discussões teóricas da pesquisa. Trata-se de uma revisão de literatura feita com Teses e Dissertações hospedadas no repositório de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e com artigos correlatos ao tema, disponíveis na rede mundial de computadores. Essa busca teve um recorte temporal entre os anos de 2000 e 2020 cujo objetivo foi o de apontar títulos que dialogam com a nossa proposta. Ela foi fundamental para a compreensão do que se tem produzido de conhecimento na área para, na próxima seção apresentar, especificamente, o referencial teórico adotado no estudo, com a apresentação de autores que balizaram nossas compreensões analíticas frente aos dados coletados.

Em relação aos critérios usados na seleção dos trabalhos, as buscas foram feitas a partir dos descritores “deficiência intelectual”, “inclusão”, “alfabetização” e “educação inclusiva” a princípio utilizados de forma individual e depois conjuntamente. Ao todo, encontrou-se 28 trabalhos dos quais 4 foram selecionados (Quadro 1) tendo em vista a aproximação com o nosso objetivo de estudo. Essa seleção emergiu após um processo de leitura dos títulos, dos resumos e das introduções que, pela via do diálogo, desvelou possíveis distanciamentos e aproximações com a proposta deste trabalho.

Quadro 1 - Teses e Dissertações do catálogo da CAPES relacionados ao tema deste trabalho

Títulos Selecionados	Autor/Ano
Sequência didática como estratégia de ensino interdisciplinar: uma experiência com alunos deficientes intelectuais	SOARES (2013)
Análise das políticas públicas da educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual na escola pública no município de Macapá-AP	SILVA (2015)
O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental	MESQUITA (2015)
Sequência didática como estratégia de ensino interdisciplinar: uma experiência com alunos deficientes intelectuais	ROSA (2017)

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A literatura mostra que estudantes com deficiência intelectual (DI) apresentam uma variedade de habilidades no campo da alfabetização, inclusive que perpassam a capacidade de ler e escrever. Por isso, é fundamental obter conhecimento detalhado sobre as habilidades de alfabetização dos alunos com DI para planejar a instrução, criar ambientes de aprendizagem, implementar políticas educacionais ou modelos de financiamento e especificar campos futuros de pesquisa. No entanto, em relação à prevalência de leitura e escrita entre alunos com DI, os estudos nessa área têm sido esparsos e não representativos e tendem a se concentrar no ensino de leitura ao invés de prevalências. Smith e Atrick (2011) pontuam que avaliar as habilidades desses estudantes é uma tarefa difícil, pois a inteligência e a linguagem variam de deficiências virtualmente normais a graves, e muitos alunos não conseguem se expressar.

Segundo Dworschak et. al. (2012), alguns alunos com DI podem participar de rotinas de teste padronizadas, por exemplo, mas é impossível descrever uma fronteira sobre a qual eles possam participar de forma confiável. Essa linha nebulosa é o primeiro problema metodológico; o segundo é a ampla heterogeneidade desses alunos, combinada com todos os tipos de outras variáveis que influenciam sua aprendizagem e desenvolvimento, como origens familiares socioculturais extremamente variadas ou diagnósticos médicos adicionais (DWORSCHAK ET AL., 2012).

Nesse sentido, saber de que forma o aluno com DI aprende a ler e a escrever é essencial para o planejamento do processo educacional e torna-se ainda mais interessante quando essas habilidades são correlacionadas com outras variáveis de aprendizagem. Assim, estudos sobre a idade em que avanços relevantes em leitura e escrita são feitos oferecem informações importantes para a apreensão de conceitos educacionais em diferentes idades escolares.

Fonseca (2005) afirma que existem evidências de que os alunos melhoram suas habilidades de leitura e escrita com a idade. Portanto, pode-se presumir que o progresso ocorre durante o passar dos cinco primeiros anos letivos, tempo em que dois terços dos alunos completam o processo de alfabetização. Essa informação deixa espaço para o otimismo, pois, assim, o ensino de leitura e escrita é visto como

eficiente mesmo em crianças com DI.

Para Kassar (2011) essa percepção é basilar para aprimorar os conceitos escolares para alunos com DI, seja em ambientes inclusivos ou especializados. Desse modo, esses alunos, até o ensino médio, se beneficiam de um ambiente que estimula a leitura e a escrita e também aperfeiçoam e preservam essas habilidades.

A par de outros objetivos como a autodeterminação, a autonomia e a integração ocupacional, o fomento da leitura e da escrita continua a ser um princípio essencial para todos os anos escolares. Pesquisas futuras podem se interessar pelo questionamento sobre a diferença entre a leitura e a escrita apresentada pelos alunos com DI e dar conta de outras determinações e medidas dependentes, como a consciência fonológica e também a compreensão leitora, uma consequência da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (ONU, 2006) que impôs uma reestruturação completa do sistema educacional (CORREIA e MARTINS, 2011).

A pesquisa intitulada *Processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual*, resultado da Dissertação de Mestrado apresentada por Neiva Terezinha da Rosa, no ano de 2017, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, demonstrou como se deu o processo de apropriação de leitura e escrita em alunos com deficiência intelectual, com deficiência múltipla de uma escola de Educação Básica na modalidade especial.

Nesse estudo, a autora envolveu cinco sujeitos diagnosticados com Deficiência Intelectual (DI) e Deficiência Múltipla (DM). Ela optou por uma pesquisa qualitativa, caracterizada como pesquisa participante cujos instrumentos utilizados para obtenção dos dados foi a pesquisa bibliográfica, de observação, com anotações em diário de campo e intervenção com o registro das atividades realizadas. Ainda, abordou de forma competente o panorama histórico do público-alvo da Educação Especial, desde a antiguidade até as políticas públicas vigentes, no contexto que vivemos.

Ao caracterizar os conceitos de DI e DM, assim como as mudanças de concepções

em relação à deficiência, Rosa (2017), pautada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, destacou a compreensão sobre desenvolvimento e aprendizagem, bem como a importância da sistematização do trabalho pedagógico no que se refere à alfabetização para que os estudantes com necessidades especiais possam se apropriar do conhecimento construído historicamente.

Assim, ao analisar os dados coletados ao longo da pesquisa, revelou que os alunos com DI se desenvolvem e aprendem de forma diferenciada, em relação aos que não apresentam DI, e apresentam um potencial de apropriação do conhecimento que precisa ser valorizado e respeitado. Para a pesquisadora, esse é um caminho importante para a superação da visão de incapacidade em relação ao aprendizado desses sujeitos.

Na pesquisa intitulada *Análise das políticas públicas da educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual na escola pública no município de Macapá-AP*, de Maria Rita Paula da Silva, do ano de 2015, apresentada ao Mestrado Profissional em Teologia da Faculdades EST, Rio Grande do Sul, a autora analisou políticas públicas da educação inclusiva, especificamente, as que se referem sobre as adaptações curriculares para os alunos com deficiência intelectual pertencentes à rede pública de ensino do município de Macapá, no Amapá.

No estudo, Silva (2015) fez uso de pesquisas bibliográficas e de documentais, utilizando livros, publicações *online*, documentos oficiais de âmbito nacional e documentos que orientam a educação especial do município de Macapá. Os resultados da investigação foram organizados, didaticamente, em duas grandes seções: 1) Educação Inclusiva ao aluno com deficiência intelectual: trajetória histórica e definições (abordando o percurso histórico da inclusão e definindo a educação inclusiva e fazendo uma abordagem a respeito da deficiência intelectual e a inclusão); 2) Políticas Educacionais Inclusivas (abordando os movimentos internacionais referentes à proposta de educação inclusiva, bem como a legislação da inclusão no Brasil e no município de Macapá).

Assim, a relevância desse trabalho foi fortalecida pelo foco na estrutura

organizacional do atendimento educacional especializado do município de Macapá, as modalidades, formas de atendimento, princípios norteadores e base legal do atendimento educacional especializado e adaptação curricular com foco na inclusão (e o que aborda sobre o currículo, suas conceituações e definições). Na sequência, a autora discorre sobre o porquê da necessidade das adaptações curriculares e faz referência à adaptação curricular com foco na inclusão, referindo-se às adaptações de grande e pequeno porte e a relação que deve haver entre o currículo escolar e o aluno com deficiência intelectual, procurando levantar questões importantes sobre as mudanças necessárias ao currículo para melhor atender ao aluno com essa especificidade.

Na dissertação *Sequência didática como estratégia de ensino interdisciplinar: uma experiência com alunos deficientes intelectuais*, construída por Adriane de Fátima da Luz Soares, no ano de 2013, para o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia Universidade Tecnológica Federal do Paraná, foi realizado um estudo em uma classe especial na modalidade de deficiência intelectual, com oito alunos e uma professora, de uma escola da rede pública municipal de Rio Azul, Estado do Paraná. A pesquisadora utilizou como estratégia de ensino a sequência didática em atividades nas aulas das disciplinas de Arte, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática, no Ensino Fundamental I.

O foco maior desse estudo foi a análise da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, por meio de situações concretas, sobre o tema “Saúde e qualidade de vida”, o qual está contemplado no currículo escolar da classe, na disciplina de Ciências. Na análise dos dados da pesquisa de abordagem qualitativa, considerando as reflexões acerca de cada ação, recorreu-se ao processo cíclico presente na investigação-ação, a chamada espiral autorreflexiva lewiniana. Teve como categoria de análise a aprendizagem dos alunos com DI, a partir de intervenções interdisciplinares planejadas. Como resultado da pesquisa, observou-se nos educandos uma maior interação nas aulas e com os conteúdos das disciplinas e, também, que a sequência didática pode ser aplicada em outras classes dos anos iniciais.

A autora, ainda, desenvolveu um produto educativo (um caderno didático) que

contribuiu para a preparação do aluno de forma que possa realizar o processo classificatório, que se deu por meio da aplicação de avaliações de conteúdos e habilidades. Aqueles alunos que conseguiram classificação foram encaminhados para cursar o ano do ensino regular compatível com a aptidão alcançada, conforme a legislação vigente.

Finalmente, a pesquisa intitulada *O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental*, apresentada por Guida Mesquita, no ano de 2017, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Mestrado, na Linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Esse trabalho evidenciou a alfabetização de uma criança com deficiência intelectual, matriculada no 1º ano do ensino fundamental, em uma escola pública da rede de ensino de Vitória-ES. Partiu da observação das práticas pedagógicas efetivadas regularmente em sala de aula comum sobre a alfabetização e mostrou como acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais. Para tanto, fez uso de uma metodologia de natureza qualitativa, com um estudo de caso do tipo etnográfico para observar o cotidiano escolar da criança.

A autora utilizou uma perspectiva teórica fundamentada nos pressupostos de Bakhtin, que defende uma abordagem dialógica, e nos estudos de Vygotsky, que aborda as questões da aprendizagem por meio da mediação com o outro, a contemplar, também, outros autores que trazem uma abordagem histórico-cultural nos discursos sobre a educação especial e alfabetização. O levantamento de dados se deu por meio de observação participante, entrevistas com os sujeitos envolvidos na pesquisa, registros em diário de campo, fotografias, análise de documentos da escola, laudo do sujeito com deficiência intelectual e de relatório dessa criança.

Mesquita (2017) observou que a criança sujeito da pesquisa fez as atividades de leitura e escrita acompanhada pelo professor e pela estagiária, identificou e escreveu o seu nome, reconhecendo as letras do alfabeto, soube contar história dos livros e fazer leitura de imagens, realizou atividades no caderno e livro didático, participou de todos os eventos, leu e escreveu algumas palavras no contexto da sala de aula regular e na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs), que muito contribuiu

para a aprendizagem dela.

Portanto, a pesquisadora ressalta que a diferenciação curricular faz parte dos principais indicadores para a efetivação da inclusão e, conseqüentemente, reverbera na aprendizagem, pois integra profissionais de sala comum e da SRMs. Foi nessa perspectiva que as atividades feitas em sala de aula comum tinham continuidade no AEE, mas de forma diferente, a partir do uso de outros materiais.

Como resultados, Mesquita (2017) pontuou que todo trabalho educativo dos profissionais envolvidos contribuiu para que a criança conseguisse obter os resultados de leitura e escrita relatados. No entanto, acrescenta que se houver continuidade no acompanhamento da criança novos avanços surgirão até o momento de sua produção individual com autonomia. Assim, os resultados mostraram que a participação do outro no processo de apropriação da leitura e da escrita contribuiu no desenvolvimento intelectual dessa criança no que diz respeito à sua participação nas atividades, na percepção, no raciocínio, na fala, na escrita, na interação com o grupo e no seu relacionamento com as pessoas.

Isso posto, é possível depreender, a partir da leitura dos trabalhos apresentados, que o processo de apropriação da leitura e da escrita em estudantes com deficiência intelectual, embora seja um processo um pouco mais demorado, não é uma habilidade impossível de ser alcançada. Ficou claro que as individualidades, quando respeitadas, tornam-se aspectos potentes na reafirmação das identidades dos sujeitos. Ainda, que a aquisição de conhecimentos não se dá de forma solitária, mas, como sujeitos históricos sociais que somos, é sempre permeada por um outro que contribui de diferentes formas nesse processo de desenvolvimento.

3 CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Nesta etapa serão apresentadas as concepções teóricas sobre o processo de aprendizagem de três dos mais destacados teóricos nesse campo, a saber: Piaget, Vygotsky e Gardner. Além desses, os fundamentos teóricos estão focalizados em estudos de outros autores (AINSCOW, 2009) que dialogam sobre dificuldades de aprendizagem, sobre fatores que influenciam as relações socioafetivas e sobre o papel da família nos resultados escolares de crianças com problemas de aprendizagem e adaptação escolar.

Ainscow (2009) nos lembra que a aprendizagem pode ser definida como uma modificação do comportamento do indivíduo em função da experiência. Ela pode ser caracterizada pelo estilo sistemático e intencional e pela organização das atividades que a desencadeiam e que se implantam em um quadro de finalidades e exigências determinadas pela instituição escolar.

O processo de aprendizagem traduz a maneira como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Trata-se de um processo complexo que, dificilmente, pode ser explicado apenas através de recortes do todo (AINSCOW, 2009; p. 18).

Desse modo, a aprendizagem é um mecanismo de aquisição de conhecimentos onde são incorporados aos esquemas e estruturas intelectuais que o indivíduo dispõe num determinado momento. Trata-se de um processo contínuo, que começa pela convivência familiar, pelas culturas, tradições e aperfeiçoa-se no ambiente escolar e na vida social. Sendo assim, é um processo que valoriza as competências, as habilidades, os conhecimentos e o comportamento e tem como objetivo a elevação da experiência, da formação, do raciocínio e da observação. Essa ação pode ser analisada a partir de diferentes pontos de vista, de forma que há diferentes teorias de aprendizagem (BESSA, 2011).

Para Piaget (1998) a aprendizagem provém de um equilíbrio progressivo, de uma passagem contínua de um estado de menos equilíbrio para um equilíbrio superior. Diante dessa afirmação, nota-se que a aprendizagem parte do equilíbrio e de uma sequência da evolução da mente, sendo, assim, um processo que não acontece

isoladamente, mas que parte das experiências que o indivíduo acumula no decorrer da sua vida, como também por meio da interação social.

A esse respeito, Souza (2008) pontua que os fatores relacionados ao sucesso e ao fracasso da aprendizagem dividem-se em três variáveis integradas entre si e designadas como: ambientais, psicológicas e metodológicas, cuja junção desses resulta no desempenho escolar de uma criança. A autora destaca que o contexto ambiental é o meio em que a criança vive e está diretamente relacionado ao nível socioeconômico dos pais, a quantidade de filhos, a convivência familiar, a ocupação e escolaridade dos pais. Para Souza (2008) o fator ambiente contribui decisivamente para um bom desenvolvimento do aluno, por ser o espaço em que ele passa a maior parte do tempo.

A fim de se ampliar a discussão, este trabalho se atém um pouco mais nos estudos de Jean Piaget (1976; 1986; 1998) como importante contribuição para a área.

3.1 AS CONCEPÇÕES DE PIAGET

Piaget é considerado um dos maiores estudiosos do comportamento infantil, pela contribuição que deixou de inúmeros relatos sobre os resultados conquistados ao longo de suas experiências envolvendo crianças. Tais conclusões foram fundamentais a respeito do desenvolvimento da inteligência e das construções mentais ocorridas durante a infância (WADSWORTH, 1997).

Em formação, Piaget realizou pesquisas das quais conseguiu tirar conclusões sobre a constante adaptação que as pessoas sofrem quando deparadas com mudanças em seu *habitat* natural, o que abriu espaço para diversas teorias sobre o assunto. Assim, os estudos dele centraram-se na compreensão do conceito de gênese, a partir de uma sequência de fases em que se constrói a inteligência das pessoas desde a primeira infância (WADSWORTH, 1997).

Nessa teoria, conhecida como *Teoria do Conhecimento* ou *Epistemologia Genética*, Jean Piaget explica a evolução das estruturas mentais como imprescindíveis ao desenvolvimento intelectual das crianças, no qual o ponto de partida de todo o

processo começa com o nascimento e se encerra somente com a morte. Contudo, é preciso que fique claro que o desenvolvimento da inteligência vem acompanhado do desenvolvimento do conhecimento de modo qualitativo, uma vez que a pessoa e o meio devem formar um todo, pois existe interdependência entre sujeito e objeto, e a inteligência é o centro de todo o desenvolvimento humano (PIAGET, 1986).

Na concepção de Piaget (1986) a inteligência é, essencialmente, um princípio de intervenções vivas e influentes, uma adequação mental mais adiantada imprescindível às interações entre o sujeito e o meio. Aqui, considera-se a adaptação como o balanceamento entre as ações desenvolvidas pela pessoa. No entanto, é o uso da inteligência que traz novas invenções, modificações e faz do mundo um lugar melhor de se viver, pois novas situações são mais bem compreendidas. A criança desenvolve a inteligência com tudo que inventa e descobre, por mais simples que possa parecer, exteriorizando o conhecimento adquirido (WADSWORTH, 1997).

As pesquisas de Piaget buscam esclarecer cientificamente as premissas que fundamentam o desenvolvimento humano na elaboração de novidades e na sua adequação sucessiva à realidade. Assim, a *Epistemologia Genética* de Piaget (1986), busca analisar como o conhecimento e a inteligência são desenvolvidos a partir da interação com o meio social. Além de apresentar as distintas constituições e o aumento do conhecimento como interação, cria-se um padrão voltado à compreensão interacionista.

No modelo de Piaget, a adaptação é vista como uma moderação entre a assimilação e a acomodação ou um equilíbrio estabelecido durante o processo de troca entre os sujeitos e os objetos. Segundo Santos e Primi (2014):

A adaptação acontece através de dois processos complementares, ou seja, a assimilação e a acomodação. É com a ação do organismo sobre o meio que ocorre a assimilação e pode-se dizer que, o organismo ao assimilar algo, está introduzindo ou incorporando elementos do exterior. O organismo, primeiramente acomoda, ocorrendo uma modificação necessária para que a assimilação seja efetivada. Sendo assim, há a necessidade de uma modificação (acomodação) para que haja a assimilação dos elementos do meio exterior. Por exemplo, uma criança frente a um novo estímulo, ou seja, cachorro, e não possuindo um esquema para cachorro, cria este esquema (acomodação) para que possa incorporar este novo estímulo (assimilação) (SANTOS; PRIMI, 2014, p.19).

Piaget (1986) considera a assimilação como a ação da pessoa sobre o meio onde está inserida, usando em proveito próprio. Isso reflete a incorporação de novos objetos ao esquema de ação com a criança por encarar novos desafios e buscar assimilá-los aos processos que já compreende. Esse é um processo contínuo no qual a pessoa recebe inúmeros estímulos durante suas interações ao ponto de madurecer as ideias e avançar no desenvolvimento da inteligência e na apropriação de conhecimentos.

Segundo Piaget (1976), o desenvolvimento cognitivo só pode acontecer em situações em que a criança atua no meio no qual está inserida, pois são a partir dessas interações que podem ser desenvolvidos os processos de assimilação e acomodação, possibilitando a obtenção dos dados necessários àquele procedimento.

[...] o desenvolvimento humano tem sua fase primordial na infância, ocorrendo em períodos definidos: período sensório-motor; período pré-operacional; e operacional formal. O período sensório-motor compreende, aproximadamente, os dois primeiros anos de vida da criança, e é marcada pela ausência da função simbólica. Nesse período, a inteligência trabalha com as percepções de ação e deslocamento do próprio corpo da criança (PIAGET, 1976, p.74).

Por sua vez, o período pré-operacional se manifesta aproximadamente entre os dois primeiros anos de vida até os seis ou sete anos. É a partir desse período que a criança apresenta a função simbólica manifestada por uma imitação diferida, por ainda não haver nela a noção de imitação. Ao resumir esse estágio, Piaget (1976) afirma ser a base da organização da atividade mental com os aspectos afetivos e intelectuais resultantes do processo de desenvolvimento. Ressalta-se, também, que em determinadas crianças esse estágio pode ser mais prolongado, de acordo com os níveis de maturação individual que devem ser sempre considerados.

A idade de onze anos é classificada por Piaget (1976) como o período operacional-formal, manifestando-se até a fase adulta. O adolescente, aqui, liberta-se do objeto, o pensamento torna-se hipotético e dedutivo e torna-se mais apto a formular proposições para enfrentar os problemas. Isso explica o porquê de se apresentar um adolescente rebelde frente às ações e pensamentos dos adultos. Porém, apesar de certo egocentrismo, ele consegue conversar e viver em grupo, sendo cooperativo e

recíproco.

O objetivo de explicitar a teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget é mostrar uma visão geral sobre ela e suas implicações no ensino e na aprendizagem, sabendo, porém, que os estudos desse teórico estão além do que foi abordado, tanto em relação ao detalhar dos períodos quanto aos conceitos.

3.2 A VISÃO DE VYGOTSKY SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Outro estudioso que contribuiu sobremaneira em diversos pontos na área do desenvolvimento e da aprendizagem foi Lev Semyonovich Vygotsky, um psicólogo soviético, fundador da teoria marxista inacabada do desenvolvimento cultural e biossocial, às vezes citada como *Teoria Sociocultural*, contudo mais comumente e corretamente aceita como *Psicologia Histórico-cultural* (OLIVEIRA, 1992).

Sobre a teoria de Vygotsky, Meier e Garcia (2007) explanam:

Recentemente os trabalhos de Vygotsky chegaram ao Brasil e passaram a influenciar estudos na área do ensino. Os princípios que fundamentam a teoria de Vygotsky estão associados à influência do social no processo de aprendizagem, diferenciando-se de outros construtivistas, como Piaget, por acrescentar o contexto social e cultural no qual o aprendiz está inserido, como fator determinante na sua aprendizagem, principalmente quando relacionado à aprendizagem escolar. Um dos pilares que sustenta a teoria vygotskyana e que influencia a opção por sua adoção nos estudos relacionados ao ensino é a asserção de que os processos mentais superiores do indivíduo têm origem em processos sociais (Moreira, 1999). Como decorrência dessa visão, o processo de formação de conceitos (fundamental para a aprendizagem escolar) sofre influência direta do meio social e cultural no qual o indivíduo está inserido. Nesse sentido, os conhecimentos prévios que os alunos trazem para a escola são elementos primordiais para a discussão e posterior apropriação pelos educandos dos conhecimentos científicos - próprios do ambiente escolar (MEIER; GARCIA, 2007, p. 08).

A partir disso, entende-se que Vygotsky coloca a aprendizagem como algo que está diretamente relacionado ao cotidiano do indivíduo, sendo fundamental que os conteúdos sejam trabalhados de acordo com o ambiente em que ele está inserido. Pode-se dizer, com base nessa teoria, que quanto mais longe da realidade do aluno o conteúdo for abordado, menor será a capacidade de absorção, sendo a contextualização dos conteúdos fator primordial para a melhoria desses resultados (MEIER; GARCIA, 2007).

Segundo Oliveira (1992) Vygotsky baseou suas ideias em três pressupostos:

As funções psicológicas resultam da atividade cerebral, sendo assim, têm um suporte biológico; O desenvolvimento humano se estabelece nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, desenvolvendo-se em um processo histórico; os sistemas simbólicos são os mediadores na relação homem/mundo (OLIVEIRA, 1992, p. 45).

Assim, para o teórico, o processo de ensino e aprendizagem deve ser relacionado ao cotidiano social do aluno, de modo a se estabelecer relações com o ambiente. Foi nesse sentido que as pesquisas de Vygotsky (1996) se centraram nas funções psicológicas superiores, a partir das modificações dos procedimentos básicos mais rudimentares, para tornarem-se funções psicológicas mais sofisticadas. Uma modificação decorrente observada foi o intercâmbio social da criança com o meio onde está inserida, mediante o uso de símbolos e instrumentos produzidos culturalmente.

Outra constatação importante feita por Vygotsky refere-se ao surgimento do pensamento verbal e da linguagem como artifício de constituição de signos e como uma etapa definitiva do desenvolvimento humano, o que fez do elemento puramente biológico se tornar sócio-histórico. Para Vygotsky (1996), o desenvolvimento ainda se dá por uma fase pré-verbal e uma pré-intelectual, ambas relacionadas à associação do pensamento com a linguagem.

Vygotsky, diferentemente de Piaget que compreendia o equilíbrio como princípio para explicar o desenvolvimento cognitivo, pressupõe que o desenvolvimento cognitivo não existe sem abordar sua inserção no ambiente social, histórico e cultural, pois o desenvolvimento cognitivo do ser humano não pode ser entendido sem referência ao meio social (VYGOTSKY, 1996). Assim, pode-se depreender a ideia de que a conversão das relações sócio-históricas e culturais em funções cognitivas não é realizada de maneira direta, mas mediada (OLIVEIRA, 2013).

Apesar de ter reivindicado uma "nova psicologia" que ele previa como uma "ciência do super-homem" do futuro comunista, o trabalho principal de Vygotsky estava na psicologia do desenvolvimento. Para entender completamente a mente humana, ele acreditava que era preciso entender sua gênese. Consequentemente, a maioria de seu trabalho envolveu o estudo do comportamento infantil, bem como o

desenvolvimento da aquisição da linguagem e o desenvolvimento de conceitos (MEIER; GARCIA, 2007).

As formulações de Vygotsky (1996) sugerem que dentro do contexto do desenvolvimento existem duas classes de funções psicológicas: *inferior* (natural) e *superior* (cultural). A primeira classe compreende percepção elementar, memória, atenção, características dinâmicas do sistema nervoso e, em suma, cria a predisposição biológica do desenvolvimento da criança. A segunda classe inclui raciocínio abstrato, memória lógica, linguagem, atenção voluntária, planejamento, tomada de decisão etc. São funções especificamente humanas que surgem gradualmente num curso de transformação das funções inferiores, estruturadas e transformadas de acordo com os aspectos sociais. A transformação acontece da chamada *atividade mediada e ferramentas psicológicas* para uma discussão e elaboração mais aprofundada (NEWMAN; HOLZMAN, 1993).

Desse modo, a formação da consciência individual se dá pelas relações com os outros: uma atividade socialmente significativa que molda a composição individual. Vygotsky (1978) indicou que cada função psicológica da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social e depois no individual; primeiro, entre as pessoas (interpsicológicas), e depois dentro de uma criança (intrapicológica) (VYGOTSKY, 1978).

Compreender a natureza de um defeito e os meios de compensá-lo é o núcleo de qualquer sistema de reabilitação ou educação especial. Tradicionalmente, um defeito sensorial ou uma fraqueza mental era considerado um fato biológico (como um tipo de doença) que, por sua vez, determinava as consequências psicológicas. Uma criança deficiente, por muito tempo, foi considerada como subdesenvolvida/atrasada no desenvolvimento (no caso de retardo mental) ou uma criança normal sem um órgão sensorial (no caso de deficiências físicas e/ou sensoriais). Acreditava-se que o defeito pudesse ser compensado por uma sensibilidade aumentada dos órgãos intactos (KOZULIN, 1990).

No contexto do retardo mental, Vygotsky se opôs aos termos "deficiência no desenvolvimento" ou "atrasos no desenvolvimento". Ele escreveu que uma criança

cujo desenvolvimento é impedido por uma deficiência (mental) não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares; ao contrário, é um ser humano que se desenvolveu de maneira diferente (VYGOTSKY, 1996). Vygotsky apontou da perspectiva social, que o principal problema de uma condição de deficiência não é o comprometimento sensorial ou neurológico em si, mas suas implicações sociais:

Qualquer deficiência física - não apenas altera o relacionamento da criança com o mundo, mas também acima de tudo, afeta sua interação com as pessoas. Qualquer defeito orgânico é revelado como uma anormalidade social no comportamento. É evidente que são fatores biológicos, mas o professor não deve lidar tanto com esses fatores biológicos, tanto quanto suas consequências sociais. Quando temos diante de nós um garoto cego como objeto de educação, é necessário lidar não tanto com a cegueira por si mesma, como com os conflitos que surgem para uma criança cega ao entrar na vida (VYGOTSKY, 1996, p. 102).

Os psicólogos educacionais comprometidos com a ideia de “normalização” pela via da integração de todas as crianças deficientes são desafiados pela visão de Vygotsky sobre esse assunto. Por um lado, um leitor pode encontrar nas obras de Vygotsky uma série de declarações gerais positivas sobre a ideia de *mainstreaming*³. Suas críticas a um modelo negativo de educação especial como uma combinação de expectativas reduzidas, um currículo diluído e isolamento social parecem muito atualizadas. Por outro lado, mostram Garcia et al. (2012), Vygotsky estava convencido de que apenas um ambiente de aprendizado verdadeiramente diferenciado pode desenvolver plenamente as funções psicológicas mais altas de uma criança deficiente e a personalidade geral.

Segundo Vygotsky (1986) a educação especial não deve ser apenas uma versão reduzida de uma educação regular, mas um ambiente especialmente projetado, onde toda a equipe é capaz de atender exclusivamente às necessidades individuais da criança com deficiência. Deve ser um sistema especial que emprega seus métodos específicos, porque os alunos deficientes requerem métodos educacionais modificados e alternativos.

Vygotsky nunca escreveu ou deu a entender que crianças deficientes deveriam frequentar a mesma escola que seus pares não deficientes; ele insistiu em criar um

³ *Mainstream* é um conceito que expressa uma tendência ou moda principal e dominante

ambiente de aprendizado que daria aos alunos com deficiência meios alternativos de comunicação e desenvolvimento, usando as "ferramentas psicológicas" mais adequadas para compensar sua deficiência específica (GARCIA ET AL., 2012).

Dessa forma, os alunos deficientes precisam de professores especialmente treinados, um currículo diferenciado, meios auxiliares tecnológicos especiais e, simplesmente, mais tempo para aprender. No entanto, há que se questionar: Quão realisticamente essas demandas podem ser atendidas em uma situação regular da sala de aula?

Na visão de Vygotsky, o principal objetivo no campo da educação especial era a criação do que ele chamou de "abordagem diferencial positiva", ou seja, a identificação de uma criança com deficiência a partir de um ponto de força, e não uma deficiência. Com seu sarcasmo cortante, ele chamou a abordagem psicométrica da avaliação dos deficientes como "conceito aritmético de deficiência", devido à sua visão da criança deficiente como uma soma de características negativas. Ele sugeriu, por exemplo, a identificação de níveis de independência geral em crianças com retardo mental, em vez dos graus de determinação de fraqueza mental. Essa abordagem foi empregada sessenta anos depois pela Associação Americana de Retardo Mental (MEIER; GARCIA, 2007).

Distinguir entre o que uma criança já alcançou (nível real de desenvolvimento) e sua capacidade potencial de aprender (determinado pelo processo de solução de problemas sob a orientação de adultos) era um conceito central na busca para alternativas aos testes padronizados aplicados a alunos portadores de deficiência. A diferença entre essas duas habilidades, Vygotsky chamou de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZPD). Em termos de diferenças individuais, a profundidade da ZPD varia refletindo o potencial de aprendizado da criança. A partir dessa perspectiva se oferece uma distinção qualitativa entre alunos com retardo mental e com educação negligenciada, atraso temporal ou bilíngue de famílias pobres (LURIA ET AL., 2010).

Para Lebedinsky (1985), de acordo com os resultados de testes psicológicos padronizados (os testes de Quociente de Inteligência (QI) relatam amostras atuais

de comportamento), essas crianças podem parecer igualmente atrasadas em seu funcionamento, mas na verdade diferem dramaticamente em sua capacidade de se beneficiar da ajuda de um adulto, como Vygotsky e seus seguidores mostraram.

Em resumo, Vygotsky (1986) deixou um sistema longe de ser livre de contradições e pontos cegos, mas, antes de tudo, um plano para uma elaboração mais aprofundada, aberta a modificações e desenvolvimento. A atualidade da teoria de Vygotsky pode ser comprovada por dados empíricos acumulados no meio século desde sua morte, particularmente em estudos interculturais e em psicologia educacional. O legado de Lev S. Vygotsky estabelece um caminho para a psicologia educacional seguir na virada do século XXI.

4 UMA ABORDAGEM A RESPEITO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem é inerente ao ser humano e inicia-se bem cedo. Como exemplo temos as corriqueiras situações em que o indivíduo aprende a mamar, falar, andar, entre outros no decorrer do seu crescimento. Sendo assim, a aprendizagem permeia a construção do conhecimento e se estabelece como um processo natural e espontâneo. No entanto, alguns indivíduos podem apresentar dificuldades durante o processo de aprendizagem (SMITH e ATRICK, 2011).

Várias são as definições que caracterizam sujeitos com dificuldades de aprendizagem, as quais se relacionam às diferentes áreas de conhecimento como a medicina, a psicologia e a educação, sendo caracterizadas como disfunção cerebral mínima e dificuldade de aprendizagem, respectivamente. Ressalta-se que os indivíduos que possuem dificuldade de aprendizagem não devem ser comparados com aqueles privados culturalmente, tampouco ser considerados deficientes mentais, visuais, auditivos ou motores (CORREIA, 2008a).

Segundo Correia (2008b):

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação - a recebe, a integra, a retém, e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou resolução de problemas, envolvendo déficits que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, déficit de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente (CORREIA, 2008b, p.47).

Vale destacar que as dificuldades de aprendizagem consistem em um assunto complexo que gera inúmeras discussões. Por se tratar de um fenômeno que afeta a vida de inúmeras pessoas, não se pode, assim, direcionar as dificuldades de aprendizagem apenas para as crianças, pois é um fator que pode afetar um indivíduo independente de sua idade (CORREIA e MARTINS, 2011).

Incontestavelmente, lembra Santos (2008), a maioria das dificuldades apresentadas pelas crianças no decorrer da vida letiva ocorre no período em que a ela está sendo

alfabetizada. O autor evidencia que professores da educação infantil, no início do processo de alfabetização das crianças, tem forte propensão a “diagnosticar” os alunos com dificuldades de aprendizagem, o que o leva a desacreditar do potencial da criança e a responsabilizá-las pelas dificuldades na escola.

Para Ribeiro (1991), o aluno, diante do fracasso escolar, se desenvolve em táticas co-defensivas, que as levam a um distanciamento do seu processo de aprendizagem. O fato é que, com a dificuldade de aprendizagem, surge como consequência um aumento no índice de repetência:

O alto índice de repetência é a questão primordial para ser resolvida no que diz respeito ao ensino do país. Essa repetência está mascarada por reprovações brancas, onde não são adotados certos discernimentos críticos necessários quando no registro de alunos repetentes de uma escola e matriculados em outra escola como alunos novos e não como repetentes (RIBEIRO, 1991, p. 06).

Ausebel (2010) comenta que os índices de evasão escolar e repetência têm sido elevadíssimos nos últimos cinquenta anos, vindo a desestimular os alunos a concluírem o ano de ensino em que estão inseridos. Outro fato relevante refere-se aos educadores, que, quando questionados sobre as hipóteses do fracasso escolar, indicam como ponto principal o aluno e seu ambiente, a desestruturação do contexto familiar e os aspectos físicos, biológicos ou psicológicos.

Por outro lado, Collares e Moysés (2010) afirmam que esse olhar medicalizado, ou seja, apenas sobre aspectos médicos sobre a criança, acaba por converter alunos “normais” em doentes. Existe a profecia de certos professores que, no bimestre inicial, identificam alunos que não aprenderão, fracassarão no decorrer do ano e, conseqüentemente, serão reprovados, o que, infelizmente, acaba sendo validada na maioria absoluta dos casos.

São várias causas atribuídas ao distúrbio de aprendizagem na área da leitura e escrita, dentre elas a orgânica que se trata de deficiências sensoriais, motoras, disfunção cerebral, entre outras. Pode ocorrer também pelo fator psicológico provocado por algum desajuste emocional; pedagógico ou devido a métodos inadequados de ensino, início de alfabetização precoce, superlotação da classe, dentre outros. Soma-se a esses os fatores socioculturais, por questões de privação cultural, marginalização da criança e falta de estímulo por parte dos pais em frequentar a escola (COLLARES; MOYSES, 2010; p.196).

Assis (2000) menciona que os problemas de aprendizagem podem ser resultado de

ambientes familiares que não estimulam a criança a estudar e, por ser um ambiente com pouca influência sociolinguística, pode interferir no desenvolvimento das aptidões e habilidades desempenhadas pela criança, privando-as, inclusive, de uma melhor estabilidade emocional.

Para Carraher e Schliemann (2009), em muitos casos de dificuldades de aprendizagem, não se trata de um problema onde aluno não consegue aprender, ou seja, capaz de raciocinar, mas de problemas metodológicos, onde se faz necessária uma metodologia de ensino diferenciada, apropriada às reais necessidades do educando, tendo em vista o aprimoramento das suas habilidades e desenvolvimento das potencialidades. Desse modo, quando uma criança não entende o método de ensino trabalhado pelo professor, sente-se frustrada, com baixa estima, desinteressada, desatenta às aulas e, em certos casos, até agressivas. É importante que o professor tenha consciência de que o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem não por vontade própria.

Assim, trabalhar as dificuldades, tentar recuperar a autoestima do aluno e analisar os métodos de ensino são de fundamental importância para os educadores que enfrentam problemas relacionados à metodologia a ser utilizada com essas crianças (CARRAHER; SCHLIEMANN, 2009).

A metodologia está também intimamente ligada à noção de aprendizagem. A estimulação e a atividade em si não garantem que a aprendizagem se opere. Para aprender é necessário estar-se motivado e interessado. A ocorrência da aprendizagem depende não só do estímulo apropriado, como também de alguma condição interior própria do organismo (FONSECA, 2005, p. 131).

Antunes (2008) alerta que tais dificuldades podem ser percebidas nas crianças que não tem um bom rendimento escolar em uma ou mais áreas, mostrando problemas na: expressão oral, compreensão oral, expressão escrita com ortografia apropriada, desenvoltura básica de leitura, compreensão da leitura, cálculo matemático.

Na concepção de Fernández (2000) as dificuldades de aprendizagem são “fraturas” no processo de aprendizagem em que, essencialmente, estão em jogo quatro fatores: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. Os problemas de aprendizagem são consequências da anulação das capacidades de aprender e

bloqueio das possibilidades de assimilação do aluno, podendo estar ligados a fatores individuais e relativos à estrutura familiar da qual o indivíduo faz parte.

Campus (1997) acredita que o problema da dificuldade de aprendizagem nas escolas é proveniente de fatores reversíveis e não há causas orgânicas.

Embora muitos alunos que sentem dificuldades em aprender mostram-se felizes e acomodados, outros apresentam problemas emocionais, muitos desistem de aprender e demonstram não gostarem da escola, questionam sobre sua própria inteligência, ficando socialmente isolado da realidade escolar, isso muitas vezes faz com que aluno deixe de acreditar que a escola o proporcionará um futuro melhor, levando-o a evasão escolar (CAMPUS, 1997, p.129).

Nesse tocante, as crianças com dificuldades de aprendizagem dificilmente conseguem um bom desempenho na vida escolar. Sua capacidade intelectual parece congelar fazendo com que o seu desempenho na escola seja inconsistente. Os alunos com dificuldades de aprendizagem podem manifestar comportamentos problemáticos, tais como: falta de atenção, distração, perda do interesse por novas atividades, deixar atividades ou trabalhos inacabados, dificuldade para seguir instruções do professor, faltar às aulas (FONSECA, 2009).

Segundo Gusmão (2001) as dificuldades de aprendizagem são como uma falha no processo da aprendizagem que ocasionou o não aproveitamento escolar.

Refletidas não apenas em termos de falhas na aprendizagem, como também no ato de ensinar, essas dificuldades não se traduzem apenas em um problema próprio do sujeito aprendiz no que diz respeito a competências e potencialidades, mas também em uma série de fatores que envolvem direta ou indiretamente o processo de ensino. Quando o aluno não consegue aprender fica desmotivado, perde o interesse pela escola e muitas vezes apresenta problemas comportamentais e transtornos emocionais (GUSMÃO, 2001, p.57).

Smith e Atrick (2001) afirmam que as dificuldades de aprendizagem podem ser um resultado de problemas como violência doméstica, fatores emocionais, escolas superlotadas, mal estruturadas, turmas multisseriadas, falta de material didático, educadores despreparados e desmotivados, variáveis que afetam o desenvolvimento na aprendizagem, além de diminuir significativamente as chances de a criança superar as dificuldades que possui.

Para que seja identificada uma dificuldade de aprendizagem é preciso uma avaliação e, a partir dos resultados obtidos, planejar a aplicação de um

programa de intervenção pedagógica, pois os problemas de aprendizagem precisam ser identificados e trabalhados. Para tanto, o profissional deve conhecer o conjunto das variáveis e a origem do problema para ministrar atividades apropriadas e específicas e tentar sanar as dificuldades encontradas (TAVARES, 2014, p.10).

No entanto, ressalta Correia (2008b), para oferecer oportunidades bem-sucedidas a todos, indistintamente, é preciso que a escola se estruture para isso, tenha um currículo de caráter inclusivo e professores capacitados para promoverem verdadeiramente um processo de ensino que alcance a todos.

A educação especial inclusiva é uma forma de ofertar oportunidade de aprendizagem de maneira igualitária. Ela veio para demonstrar que não é possível haver ensino de forma homogênea, porque cada aluno é um ser único, com potencialidades e individualidades que a escola deve respeitar (CORREIA, 2008b, p.76).

Vygotsky (1996) lembra da importância de compreender o porquê da dificuldade de aprendizado e de compreender como a criança reage no âmbito escolar. Sua teoria tem um caráter histórico-cultural ou sociocultural por ver a criança como um ser capaz que se desenvolve através das relações sociais e da interação com o meio.

[...] a criança não poderia ser comparada a uma folha de papel em branco que vai sendo preenchida no decorrer de sua vida, mas seu crescimento desenvolve-se a partir de seus primeiros contatos com o mundo exterior, por meio dos órgãos do sentido. Essa relação homem e mundo é mediada por sistemas simbólicos. Assim, a aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, desenvolvem atitudes, valores etc., a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente, e com as outras pessoas (VYGOTSKY, 1996, p.116).

Como já mencionado, em sua teoria, Vygotsky (1996) esclarece que o desenvolvimento se dá de "fora para dentro" e não o contrário como a maioria dos autores cita. Para a criança adquirir conhecimento, o adulto tem a complexa tarefa de mediar as experiências e possibilidades, rompendo ao mesmo tempo com elas de modo adaptado aos conteúdos e métodos.

No entanto, Piaget (1998) explica que o comportamento da criança passa por três estágios em seu desenvolvimento: o primeiro representado pelos modos inatos de comportamento que atuam sem terem sido aprendidos e servem para satisfazer às necessidades básicas do organismo após o nascimento (choro, a sucção, o instinto sexual entre outros); o segundo estágio, segundo o autor, se refere ao estágio dos reflexos condicionados, hereditário (aponta que todo reflexo condicionado surge com

base no reflexo incondicionado); e o terceiro estágio refere-se ao comportamento racional, ou seja, à mente.

O papel da escola deveria visar ensinar a criança a pensar e a valorizar os aspectos operativos do pensamento, a fazer com que a criança experimente, a favorecer a manipulação para que possa tirar daí as leis abstratas sendo suficiente a simples observação da atividade de outrem para a estruturação dos conhecimentos (PIAGET, 1998, p. 35).

Por isso, o autor destaca que as crianças que não aprendem sem que saibamos o porquê, não construíram, ou construíram de forma insuficiente, o real. Para Piaget (1998), se o aluno vive isolado de estímulos visuais e auditivos, por exemplo, em um apartamento ou numa favela sem contato com o meio externo, poderá não organizar a realidade de maneira suficiente ou o fará de forma ineficiente. De acordo com Fonseca (2005):

Uma criança com dificuldades de aprendizagem é caracterizada por: manifestar uma significativa discrepância entre o seu potencial intelectual estimado e o seu atual nível de realização escolar; apresentar desordens básicas no processo de aprendizagem; apresentar ou não uma disfunção de perturbações emocionais ou de privação sensorial (visual e auditiva); evidenciar dificuldades perceptivas, disparidades em vários aspectos de comportamentos e problemas no processamento da informação, quer ao nível receptivo, integrativo e expressivo (FONSECA, 2005, p.80).

De acordo com essa teoria, a aprendizagem só ocorrerá se houver uma reeducação que favoreça a introdução progressiva das estruturas cognitivas.

4.1 INFLUÊNCIA DOS FATORES SOCIOAFETIVOS E A FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Durante uma aula, inúmeros fenômenos sociais acontecem: troca de experiência entre professores e alunos, troca de experiências entre os próprios alunos, relações de amizade, relações de carinho, discussões, enfim, professores e alunos se relacionam entre si. Sabe-se que a escola, assim como a família, possui papel fundamental na educação da criança e na sua formação como cidadão, assim, a relação entre professor e aluno assume grande importância, representando possibilidades ricas de crescimento.

De acordo com Almeida e Almeida (2009) a relação professor/aluno possui um importante papel na construção da personalidade, devendo, portanto, o professor

administrar possíveis conflitos existentes, revelando-se como alguém potencialmente necessário na trajetória da delimitação do próprio eu.

De acordo com Moran (2007) durante a aprendizagem, o sujeito opera sobre dois vértices diferentes: o desejo e a inteligência. Deve-se, portanto, considerar o desejo de aprender do aluno como algo essencial para seu desenvolvimento, devendo-se perceber desejo e inteligência em função da aprendizagem como um todo. O relacionamento entre professor e aluno deve ser vivenciado de forma positiva, de modo a desenvolverem, juntos, a autoestima, o respeito e a benevolência, e adquirirem com esses fatores conhecimentos essenciais para desenvolverem suas habilidades.

Nesse entremeio, em relação a aprendizagem da leitura e da escrita, destaca-se não só o professor, mas também a família. Essa deve ser instruída a interagir com a criança, ajudando-a a produzir um desenho que represente a história ou mesmo um resumo do texto, por exemplo. É importante lembrar sempre que o elogio vindo dos pais eleva a autoestima e faz com que a criança se entusiasme a buscar novas aprendizagens em outras histórias e livros. Esse é um momento fundamental para se valorizar toda e qualquer informação dos pequenos leitores, motivando-os para que haja mais interesse e progridem (GUSMÃO, 2001).

Antunes (2008) ao pontuar sobre a influência de fatores socioafetivos advindo da escola e da família, recorda a história da educação como uma prática humanizadora e intencional, que possui como objetivo a transmissão da cultura construída historicamente pela humanidade, sendo ela determinada e determinante no processo de tornar-se humano. Para essa estudiosa,

[...] a história da educação é marcada pelas necessidades produzidas pela sociedade, sofrendo modificações no decorrer do tempo, conforme novas necessidades surgiam, ficando na maior parte desse tempo voltada para a classe social privilegiada, poucos tinham acesso, somente há pouco tempo assumiu o viés de uma sociedade igualitária e justa. A escola passou a ser palco da promoção da universalização do acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, criando condições para a aprendizagem e para o desenvolvimento de todos os membros da sociedade (ANTUNES, 2008, p.73).

De acordo com Abed (2004) para uma aprendizagem significativa se faz necessário

que o educador seja autêntico na sua relação com o aluno:

A aprendizagem pode ser facilitada, segundo parece, se o professor for congruente. Isso implica que o professor seja a pessoa que é e que tenha uma consciência plena das atitudes que assume. A congruência significa que ele aceita seus sentimentos reais. Torna-se então uma pessoa real nas relações com seus alunos. Pode mostrar-se entusiasmado com assuntos de que gosta e aborrecido com aqueles pelos quais não tem predileção. Pode irritar-se, mas é igualmente capaz de ser sensível ou simpático. Porque aceita esses sentimentos como *seus*, não tem necessidade de impô-los aos seus alunos, nem insiste para que estes reajam da mesma forma. O professor é uma *pessoa*, não a encarnação abstrata de uma exigência curricular ou um canal estéril através do qual o saber passa de geração em geração. Posso sugerir apenas uma prova que confirma esse ponto de vista. Quando penso nos professores que facilitaram a minha própria aprendizagem, parece-me que cada um deles possuía essa qualidade de ser uma pessoa autêntica. Pergunto se a memória de vocês não dirá o mesmo. Se assim for, talvez importe menos que o professor cumpra todo o programa estabelecido ou utilize os métodos audiovisuais mais apropriados; o que mais importa é que ele seja congruente, autêntico nas suas relações com os alunos (ABED, 2004, p. 17).

Logo, a relação com o outro estimula o processo de aprendizagem. Segundo Ausebel (2010), o afeto aflora a sensibilidade e nada se fixa no interno do ser humano se não passar antes pela região sensível. Assim, tudo o que desperta a sensibilidade nas pessoas se torna inesquecível no decorrer de suas vidas.

O nosso ambiente ensina ao nosso cérebro e as nossas emoções também. Biologicamente, existe em nosso cérebro a produção de impulsos eletroquímicos que resultam em funções mentais, pensamentos, sentimentos, dor, alegria e movimentos. Essas atividades mentais são decorrentes de estímulos que produzem sinapses. A sinapse ocorre pela conexão entre neurônios, ocasionando a liberação de uma substância chamada neurotransmissor, que emite respostas nervosas e transmite informações (AUSEBEL, 2010, p. 35).

Por sua vez, o conhecimento só, sem o auxílio do afeto, torna-se frio e insensível para a mente humana. Portanto, como enfatiza Coll et al., (2004) uma vez que o cérebro pode ser estimulado para pensar e apreender através de estímulos, o desenvolvimento cognitivo passa a necessitar de estímulos e impulsos que permitam o acesso ao conhecimento e, muitas vezes, o aluno não aprende porque não encontra instrumentos adequados que o estimule a aprender.

Alguns alunos desenvolvem verdadeira aversão por algumas disciplinas cujo conteúdo não domina, pois não é a aprendizagem cognitiva em si que desperta o interesse nos alunos, mas a forma como essa aprendizagem está sendo transmitida, onde quanto maior for a relevância e interação entre os aspectos cognitivos e afetivos, maior a possibilidade de construção do conhecimento (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 51).

Como descrito por Correia e Martins (2011) o grande pilar da educação é a habilidade emocional, logo, não há como desenvolver as habilidades cognitivas e sociais dos alunos sem interferir no domínio afetivo. Por isso, é muito importante prestar atenção ao desenvolvimento das competências emocionais, no sentido de tirar um melhor proveito delas sobre as demais atividades cotidianas do sujeito, no qual para o processo educacional, os domínios afetivos e cognitivos são de seu grande interesse, tendo em vista que é por meio da afetividade e da cognição que se promove o desenvolvimento integral do aluno.

Para Correia (2008a) o desenvolvimento afetivo, nesse contexto, influencia as várias e diferentes formas do agir, do sentir e, de relacionar das pessoas, nas mais variadas formas de relacionamentos do sujeito na sua inter-relação com o próximo. Entende-se, portanto, que a família é fator fundamental no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, principalmente as que possuem dificuldade de aprendizagem ou adaptação, sabendo que a afetividade está diretamente relacionada ao cognitivo.

4.2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM CAUSADAS PELO ATRASO MENTAL

Todas as crianças se desenvolvem de forma diferente e, nesse universo, têm algumas que possuem atrasos no desenvolvimento e requerem intervenção precoce. Na maioria dos casos, os atrasos no desenvolvimento físico e mental obtêm sensíveis melhoras. Alguns têm atrasos significativos - no desenvolvimento - que podem indicar possíveis dificuldades de aprendizado futuras (FONSECA, 2009).

Os atrasos no desenvolvimento diferem de outros tipos de dificuldades de aprendizagem por ter a capacidade de melhorar com a intervenção e, eventualmente, desaparecer. Por esse motivo, é importante estar ciente dos seus sinais precoces. Alguns atrasos e deficiências estão relacionados à exposição a fatores de risco durante o pré-natal. Felizmente, algumas dessas deficiências são evitáveis por meio de cuidados de saúde (pré-natal adequado e escolhas saudáveis de estilo de vida). Atrasos no desenvolvimento não são necessariamente preditivos de futuras dificuldades de aprendizagem (LURIA, 2010).

Por outro lado, dificuldades de aprendizagem são diferenças neurológicas no processamento de informações que limitam severamente a capacidade de uma pessoa aprender em uma área de habilidade específica. Ou seja, esses distúrbios são o resultado de diferenças reais na maneira como o cérebro processa, entende e usa as informações (LURIA, 2010). Portanto, não há "cura" para as dificuldades de aprendizagem, mas existem tratamentos pela via de programas de educação especial que podem ajudar as pessoas a lidar e compensar esses distúrbios. Os tratamentos são importantes, pois pessoas com deficiência podem ter dificuldade na escola ou no trabalho que afetam as relações sociais e de vida independentes (FIERRO, 2015).

Nesse sentido, o atraso global do desenvolvimento tem uma definição bem mais ampla que as dificuldades de aprendizagem. Para Oliveira (2013), o atraso no desenvolvimento pode ser causado por dificuldades de aprendizagem e, geralmente, é superado com tempo e apoio - com fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos. Ele se dá quando o aluno não atinge os objetivos de desenvolvimento no tempo esperado, sendo um atraso maior ou menor nesse processo. Se ele está temporariamente atrasado, não é chamado de atraso no desenvolvimento.

O atraso pode ocorrer em uma ou várias áreas - por exemplo, habilidades motoras grosseiras ou finas, de linguagem, sociais ou de pensamento. O atraso pode ter muitas causas diferentes e podem ser de caráter permanente, dos tipos de distúrbios genéticos, como síndrome de Down, infecções infantis como meningite ou encefalite e distúrbios metabólicos, como hipotireoidismo. É mais provável que os distúrbios metabólicos causem atraso no desenvolvimento de crianças mais velhas, pois são rastreados muitos problemas metabólicos congênitos que são facilmente gerenciados para no período neonatal. O uso de substâncias tóxicas na gravidez, principalmente o álcool, pode levar ao atraso no desenvolvimento se afetarem o desenvolvimento neurológico do feto, como na síndrome do álcool fetal. Embora haja muitas causas conhecidas de atraso, algumas crianças nunca receberão um diagnóstico (OLIVEIRA, 2013a).

O atraso no desenvolvimento geralmente é percebido inicialmente pelos pais ou

visitantes da área de saúde e precisará ser avaliado para determinar quais marcos estão faltando. Como já exposto, a criança pode se atrasar em uma área de desenvolvimento, como motora grossa ou fina, ou em mais de uma. Essa triagem do desenvolvimento pode ser feita por um profissional de saúde treinado, o qual brincará com a criança para ver como falam, se movem e respondem. Se isso indicar um atraso, a criança é submetida a uma avaliação do desenvolvimento, feita por um profissional altamente treinado, como um psicólogo, pediatra do desenvolvimento, ou um neurologista pediátrico (LURIA, 2010).

O manejo específico de crianças com atraso no desenvolvimento global dependerá de suas necessidades individuais e do diagnóstico subjacente. A intervenção precoce é essencial para possibilitar à criança alcançar seu pleno potencial. Além de envolver profissionais, os pais podem apoiar o desenvolvimento de seus filhos com brincadeiras, leituras, exemplos de como realizar tarefas e apoio na participação de atividades da vida diária, como lavar, vestir e comer (FIERRO, 2015).

4.2.1 Déficit cognitivo

O conceito de deficiência cognitiva é extremamente amplo e nem sempre bem definido. Em termos gerais, uma pessoa com deficiência cognitiva tem maior dificuldade com um ou mais tipos de tarefas mentais do que a pessoa média. Existem muitos tipos de deficiências cognitivas para se listar, mas abordaremos algumas das principais categorias. A maioria das deficiências cognitivas tem algum tipo de base na biologia ou fisiologia do indivíduo. A conexão entre a biologia e os processos mentais de uma pessoa é mais óbvia no caso de lesão cerebral traumática e distúrbios genéticos, mas mesmo as deficiências cognitivas mais sutis geralmente têm base na estrutura ou na química do cérebro (GARDNER, 2000).

Uma pessoa com profundas deficiências cognitivas precisará de assistência em quase todos os aspectos da vida diária. Alguém com uma deficiência cognitiva menor pode ser capaz de funcionar adequadamente, apesar da deficiência, talvez até na extensão em que a deficiência nunca seja descoberta ou diagnosticada. É certo que a grande variação entre as capacidades mentais das pessoas com deficiência cognitiva se complica de acordo com o grau e a medida que ela for se

manifestando (ALMEIDA e ALMEIDA, 2009).

Existem ao menos duas formas de classificar as deficiências cognitivas: por incapacidade funcional ou incapacidade clínica. Os diagnósticos clínicos de deficiências cognitivas incluem síndrome de Down, lesão cerebral traumática (TCE) e até demência. As condições cognitivas menos graves incluem transtorno do déficit de atenção (DDA), dislexia (dificuldade em ler), discalculia (dificuldade em matemática) e dificuldades de aprendizagem em geral. Os diagnósticos clínicos são úteis do ponto de vista médico para o tratamento e contribuem para uma intervenção escolar também mais adequada e qualificada. Algumas das principais categorias de deficiências cognitivas funcionais incluem déficits ou dificuldades com memória; dificuldade na resolução de problemas; na atenção; na leitura, na compreensão linguística e verbal; na compreensão matemática; na compreensão visual (ALMEIDA; ALMEIDA, 2009)

Além disso, os diagnósticos clínicos não são mutuamente exclusivos em termos das dificuldades que as pessoas enfrentam. Muitas vezes, há considerável sobreposição de deficiências funcionais nos diagnósticos clínicos. Uma pessoa com déficit de memória também pode ter dificuldade com atenção ou resolução de problemas, por exemplo.

4.2.2 Déficits de integração e interação

As dificuldades de aprendizagem que envolvem memória, integração com pessoas, interação dos assuntos e resolução dos problemas, é determinado como déficit de integração e interação, que são também cognitivas. Desse modo, trazemos de forma mais detalhada:

- **Memória:** refere-se à capacidade de um usuário lembrar o que aprendeu ao longo do tempo. Um modelo comum para explicar a memória envolve os conceitos de memória operacional (isto é, imediata), memória de curto prazo e memória de longo prazo. Algumas pessoas com deficiências cognitivas têm dificuldades com um, dois ou todos os três desses tipos de memória. Alguns usuários podem ter dificuldades de memória que prejudicam sua capacidade de lembrar como chegaram ao conteúdo. Considere um formulário complexo

que exibe várias mensagens de erro na parte superior do formulário quando enviado. Pode ser muito difícil para o usuário lembrar-se de vários erros, ou talvez até esqueça as informações de erro antes mesmo de poder resolvê-lo (ALMEIDA; ALMEIDA, 2009).

- **Integração:** Algumas pessoas com deficiências cognitivas têm dificuldade em resolver problemas à medida que surgem. Em muitos casos, a resiliência pode ser baixa e a frustração resultante é tal que eles escolhem sair do problema e não persistem para resolvê-lo (ALMEIDA; ALMEIDA, 2009);
Atenção: Há muitas pessoas que têm dificuldade em concentrar sua atenção na tarefa em questão. Distrações podem tornar a aprendizagem difícil ou até impossível. Algumas pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) têm dificuldades em aprender, mas muitas vezes isso se deve à sua distração, e não a qualquer tipo de incapacidade de processar informações. Pessoas com TDAH podem ser impulsivas, facilmente distraídas e desatentas. Em uma nota positiva, algumas pessoas com déficit de atenção são altamente criativas e muito produtivas em rajadas curtas, com uma abundância de energia e entusiasmo. Em uma nota menos positiva pode ser difícil para pessoas com TDAH manter uma tarefa por longo período (ALMEIDA; ALMEIDA, 2009).
- **Textos:** Algumas pessoas têm dificuldade em entender o texto. Essas dificuldades podem ser leves ou graves, variando de pequenos desafios à completa incapacidade de ler qualquer texto (ALMEIDA; ALMEIDA, 2009).
- **Matemática:** Expressões matemáticas não são fáceis para todos entenderem. Isso não significa que os autores devam evitar completamente a matemática. Para as pessoas que se sentem confortáveis lendo equações e pensando matematicamente, a melhor maneira de explicar conceitos matemáticos é usar equações. Por outro lado, frequentemente é útil explicar matemática conceitualmente, com ou sem as fórmulas. Explicações conceituais ajudam os leitores a entender o raciocínio por trás da matemática;
- **Compreensão Visual:** Algumas pessoas têm dificuldade em processar informações visuais. De muitas maneiras, isso é o oposto do problema experimentado por pessoas com dificuldades de leitura e processamento verbal. Indivíduos com dificuldades de compreensão visual podem não

reconhecer os objetos pelo que são (ALMEIDA; ALMEIDA, 2009).

4.2.3 Idade mental inferior à idade cronológica

A idade psicológica é o equivalente subjetivo da idade de uma pessoa ou quantos anos ela se sente, age e se comporta, e, portanto, não é necessariamente igual à idade cronológica, que é a idade desde o nascimento. Uma pessoa pode, portanto, ter uma idade psicológica que excede a idade cronológica, se for madura ou pelo menos se sentir mais velha do que realmente é. Por exemplo, isso pode ser comum na adolescência, quando jovens que se sentem mais velhos do que realmente são, se envolvem em comportamentos típicos do final da adolescência e do início da vida adulta. Há alguma indicação de que a maturidade social e a motivação para a conquista de adolescentes possam estar associadas a uma idade psicológica avançada, por exemplo, que estejam associadas a um ambiente parental autoritário, emocionalmente caloroso, democrático e firme (GARDNER, 2000).

A idade mental de um indivíduo é então dividida por sua idade cronológica e multiplicada por 100, produzindo um quociente de inteligência (QI). Assim, um sujeito cujas idades mentais e cronológicas são idênticas possui um QI de 100, ou inteligência média. No entanto, se um garoto de 10 anos de vida, mas idade psicológica de 13 anos, seu QI é 130, bem acima da média. Como a idade mental média dos adultos não aumenta após a idade de 18 anos, um adulto que faz um teste de QI recebe a idade cronológica de 18 anos (BESSA, 2011).

A idade mental foi definida pela primeira vez pelo psicólogo francês Alfred Binet, que introduziu o teste de inteligência em 1905. Como a variação nas pontuações para diferentes faixas etárias nos testes graduados aumenta aproximadamente na proporção do aumento da idade, as idades mentais não podem ser usadas com precisão para comparar a capacidade básica de crianças de diferentes idades cronológicas (FERNÁNDEZ, 2000).

Reiterando, a idade mental é o nível de desempenho de um indivíduo, enquanto a idade cronológica é sua idade física. Uma criança de 8 anos com idade mental de 4 anos terá um QI de 50. As crianças cuja idade mental é muito menor do que a idade

cronológica é considerada crianças retardadas. Uma criança que não é capaz de reagir a condições adequadas à sua idade é considerada uma criança com retardo mental (BESSA, 2011).

Quando de idade mental inferior, a criança é avaliada por uma equipe de profissionais, como médico, neurologista, psicólogo e educador, para estudar o tipo de anormalidade física, nível de habilidade de aprendizado, adaptação geral, velocidade de aprendizado etc. e desenvolver tratamento e plano educacional. Para Stainback e Stainback (2008), o educador também preparará um plano educacional individualizado (PEI) e objetivos de curto prazo e longo prazo, avaliando o perfil de desenvolvimento da criança, seus pontos fortes e fracos. O professor, o educador especial, fará uso de diferentes materiais instrucionais, procedimentos instrucionais especializados, aplicação de princípios especiais de aprendizagem, improvisações, ajustes para se adequar ao ritmo da criança.

4.2.4 Comprometimento da linguagem

Uma criança com DL (Déficit de Linguagem) tem problemas com leitura, ortografia e escrita. Esses são problemas de linguagem. Os problemas iniciais de fala e linguagem podem levar a problemas posteriores de leitura e escrita. Uma criança com DL também pode ter problemas com matemática ou habilidades sociais. DL não tem nada a ver com a inteligência do seu filho. A maioria das pessoas com DL tem inteligência normal ou acima da média. As dificuldades de aprendizagem são um distúrbio cerebral. A maioria das crianças tem DL desde o nascimento. Eles podem ter membros da família com DL (SCHMIT ET AL., 2016).

Conforme observaram Schmit et. al. (2016), uma criança com DL pode ter problemas:

- Falando sobre suas ideias. Pode parecer que as palavras que ele precisa estão na ponta da língua, mas não saem. Ele pode usar palavras vagas como "coisa" ou "coisas" e pode fazer uma pausa para lembrar as palavras;
- Aprendendo novas palavras que ela ouve nas aulas ou vê nos livros;
- Compreendendo perguntas e seguindo as instruções;
- Lembrando números em ordem, como em um número de telefone;

- Lembrando os detalhes de uma trama da história ou o que o professor diz;
- Entendendo o que ele lê;
- Aprendendo palavras para canções e rimas;
- Dizendo à esquerda da direita. Isso pode dificultar a leitura e gravação;
- Aprendendo o alfabeto e os números;
- Correspondência de sons a letras. Isso torna difícil aprender a ler;
- Escrita. Ela pode misturar a ordem das letras em palavras enquanto escreve;
- Soletração;
- Fazendo matemática. Ele pode misturar a ordem dos números;
- Memorizando tabelas de tempos;
- Dizer o tempo;

Um distúrbio ou comprometimento da fala geralmente significa que a criança tem dificuldade em produzir certos sons. Isso dificulta as pessoas entenderem o que ele diz. Falar envolve movimentos precisos da língua, lábios, mandíbula e trato vocal. Schmit et al. (2016) destacam que existem alguns tipos diferentes de comprometimento da fala:

- **Distúrbio da articulação:** é dificuldade em produzir sons corretamente. Uma criança com esse tipo de distúrbio de fala pode substituir um som por outro;
- **Distúrbio de voz:** é dificuldade em controlar o volume, tom e qualidade da voz. Uma criança com esse tipo de comprometimento da fala pode parecer rouca ou ofegante ou perder a voz;
- **Distúrbio da fluência:** é uma interrupção no fluxo da fala, geralmente repetindo, prolongando ou evitando certos sons ou palavras. Uma criança com esse tipo de comprometimento da fala pode hesitar ou gaguejar ou ter bloqueios de silêncio ao falar;

Segundo Harmin (2015), as dificuldades de aprendizagem com base na linguagem (DABL) são muito diferentes das deficiências de fala. DABL refere-se a todo um espectro de dificuldades associadas à compreensão e uso da linguagem falada e escrita por crianças pequenas. O DABL pode afetar uma ampla variedade de habilidades acadêmicas e de comunicação. Isso inclui ouvir, falar, ler, escrever e fazer cálculos matemáticos. Algumas crianças com DABL não conseguem aprender

o alfabeto na ordem correta ou não conseguem "soar" uma palavra de ortografia. Eles podem ler uma história, mas não sabem o que era. As crianças com DABL acham difícil expressar bem as ideias, embora a maioria das crianças com esse diagnóstico possua inteligência média a superior (HARMIN, 2015).

Ao contrário das deficiências de fala, a DABL é causada por uma diferença na estrutura do cérebro. Essa diferença está presente no nascimento e geralmente é hereditária. DABL pode afetar algumas crianças mais severamente do que outras. Por exemplo, um aluno pode ter dificuldade para emitir palavras para leitura ou ortografia, mas não para a expressão oral ou compreensão auditiva. Outra criança pode ter dificuldades em todas essas áreas. Por isso, o DABL geralmente não é identificado até que a criança atinja a idade escolar. Normalmente, é preciso uma equipe de profissionais - um fonoaudiólogo (SLP), psicólogo e um educador especial - para encontrar o diagnóstico adequado para crianças com DABL. A equipe avalia a fala, a audição, a leitura e a linguagem escrita (SCHMIT ET AL., 2016).

Assim, lembram os autores (SCHMIT ET AL., 2016), os problemas de aprendizagem devem ser identificados o mais cedo possível. Quanto antes for feito o diagnóstico, mais fácil e eficaz será o tratamento. Se não forem tratados, podem levar a uma diminuição da confiança, falta de motivação e, às vezes, até depressão.

4.3 A BNCC E A LÍNGUA PORTUGUESA

A maioria das escolas passou pelo desafio de conhecer e aplicar a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada e homologada em 2017, com sua proposta para a área de conhecimento da Língua Portuguesa. Um dos objetivos maiores da BNCC é reduzir as diferenças entre o ensino público e privado no Brasil, diminuindo a discrepância entre o desempenho de estudantes desses dois sistemas, exceto em alguns casos bastante pontuais.

No entanto, Lembra Geraldi (2015), ao analisar a proposta da BNCC, percebe-se que suas diretrizes permitem, se bem aplicadas, ressignificar o papel dos conteúdos escolares e promover uma maior qualidade não só do compartilhamento do conhecimento, mas especialmente no fato de que o conteúdo deixa de ser um fim de

si mesmo e se torna um meio para desenvolver competências.

Em relação ao papel das áreas, disciplinas e competências na BNCC, falando de forma específica da Língua Portuguesa, a Base propõe as seguintes competências: compreender a linguagem humana como construção histórica e social; conhecer e explorar diferentes práticas de linguagem e diferentes campos de atividade; utilizar diferentes linguagens: verbal, oral, não verbal e escrita; utilizar diferentes linguagens para atuação crítica; desenvolver o senso estético; compreender e utilizar tecnologias digitais dentro de uma produção social (XAVIER; ALMEIDA, 2017).

Portanto, destacam Xavier e Almeida (2017), nessa nova concepção o foco não é fazer com que o aluno se aproprie de conceitos linguísticos de forma mecânica. Ele precisa entender como o autor utiliza cada palavra, cada recurso e cada tipo de construção para produzir a ideia desejada e provocar a reflexão do leitor. Assim, ele entende a comunicação como uma atividade intencional e adquire a capacidade de recebê-la criticamente e usá-la de forma efetiva.

Para a BNCC, um documento normativo para as redes de ensino (públicas e privadas), referência obrigatória na elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o ensino infantil, fundamental e médio no Brasil, a meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo da Educação Básica, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; e a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas, apropriando-se de conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, destaca Geraldi (2015), a variedade de composição dos textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil, que constituem o que se denomina multimodalidade de linguagens, deve também ser considerada nas práticas de letramento. O componente Língua Portuguesa deve dialogar com as

[...] perspectivas enunciativo-discursivas da linguagem, já apontada em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para os quais a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada

para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 2017, p. 63).

- ✓ Em relação aos seus campos de atuação, destacam-se os seguintes segmentos:
- ✓ Práticas da vida cotidiana (situações de leitura/escuta, produção oral/escrita, próprias de atividades do dia a dia): campo de atuação que diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico/familiar, escolar, cultural, profissional.
- ✓ Práticas artístico-literárias (criação e fruição de produções literárias representativas da diversidade cultural): campo de atuação que diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita, na criação e fruição de produções literárias, representativas da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas;
- ✓ Práticas político-cidadãs (textos da esfera jornalística, publicitária etc.): campo de atuação que diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos;
- ✓ Práticas investigativas (práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica): campo de atuação que diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita de textos que
- ✓ possibilitem conhecer os gêneros expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola.
- ✓ Práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação: os sistemas de comunicação à distância (trabalhando-se as formas de se compreender os modos de produzir e conservar informações); e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética/Ortografia e Tecnologias da escrita (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, destacam-se o diálogo com os chamados quatro eixos de formação, a saber: letramentos e capacidade de aprender, leitura do mundo natural e social,

ética e pensamento crítico e solidariedade e sociabilidade. Em relação à estrutura do componente na educação básica, quanto à Língua Portuguesa, o gênero/texto passou a ganhar centralidade e se vincular a campos de atuação social como o cotidiano, literário, político, cidadão, investigativo. É em função desses campos de atuação que os gêneros textuais/discursivos foram escolhidos (XAVIER; ALMEIDA, 2017).

Na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade) por campos de atuação vem apontando para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os/as estudantes (BRASIL, 2017).

No que tange aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa, eles se concentram nos seguintes eixos (BRASIL, 2017):

Leitura: compreende as práticas de linguagem que decorrem do encontro do leitor com o texto escrito e sua interpretação, sendo exemplos as leituras para fruição estética de obras literárias. No entanto existem questões que devem ser observadas. Por exemplo, no 2º ano é preciso que o aluno leia de forma autônoma textos com vocabulário familiar, frases de estrutura simples, imagens de apoio e temas relacionados à vida cotidiana dos alunos. Já no 3º ano ele deve ser de forma autônoma, textos literários e não literários de pequena ou média extensão, com vocabulário familiar e imagens que fornecem informações adicionais, e que tratem de temas familiares. É preciso ler oralmente com fluência, textos de média extensão, utilizando conhecimentos sobre a estrutura das palavras, das frases e do tema. No 5º ano deve-se ler, de forma autônoma, com fluência, textos literários e não literários mais extensos, com vocabulário menos familiar e que abordem temas variados.

[...] Essa visão de um texto adequado ao leitor iniciante transbordou os limites da escola e influenciou até na produção editorial: livros com uma ou duas frases por página e a preocupação de evitar as chamadas “sílabas complexas”. A possibilidade de se divertir, se comover, fruir esteticamente num texto desse tipo é, bem remota. Por trás da intenção de promover a aproximação entre crianças e textos há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos das crianças - simplificando-os -, no lugar de aproximar as crianças dos textos de qualidade (BRASIL, 1998; p. 79).

No campo literário, o 3º ano deve ler de forma autônoma, textos literários de média extensão (tanto aqueles que conjugam imagem e texto como aqueles em que predomina a linguagem verbal) e expressar e justificar preferências por textos e autores específicos. Assim, será capaz de identificar palavras e frases que sugerem sentimentos ou apelo aos sentidos. Em relação ao campo investigativo, o 3º ano deve ser capaz de interpretar enunciados de tarefas escolares, orientando-se a partir deles. Nesse ponto, o 4º ano deve conseguir analisar enunciados de tarefas escolares com verbos do tipo justifique, compare, avalie, posicione-se, compreendendo o que está sendo solicitado (BRASIL, 2017).

Escrita: esse eixo compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria do texto escrito que tem por finalidades, por exemplo, expressar a posição em um artigo de opinião, escrever um bilhete, relatar uma experiência vivida, registrar rotinas escolares, regras e combinados, registrar e analisar fatos do cotidiano em uma crônica, descrever uma pesquisa em um relatório, registrar ações e decisões de uma reunião em uma ata, dentre outros. Trata-se de um eixo que está presente em todos os campos de atuação. No 1º ano, por exemplo, deve-se observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças. No 3º ano é preciso reler textos próprios e fazer correções para aprimorar a precisão e o significado.

Um espaço privilegiado de articulação das práticas de leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua (e mesmo de comparação entre linguagem oral e escrita) é o das atividades de revisão de texto. Chama-se revisão de texto o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto (BRASIL, 1998; p. 80).

Em relação à escrita, é preciso utilizar regras básicas de concordância verbal (sujeito anteposto ao verbo) e de concordância nominal na produção de textos, além de recursos que operam retomadas na escrita. O aluno precisa ainda utilizar conectores que estabelecem relações de sentido (tempo, causa, contraposição, comparação) e usar, de forma adequada, as palavras, dadas suas funções, por exemplo, o adjetivo como qualificador, o artigo como indicador de gênero e número, o verbo como indicador de ação, o pronome como substituição do nome (BRASIL, 2017).

[...] É no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais (BRASIL, 1998, p.60).

Outro dos objetivos essenciais é fazer que o aluno utilize tempos verbais (passado, presente e futuro) na produção de textos, além da sinonímia e antonímia para produzi-los. Usar ponto final, exclamação, interrogação, travessão para marcar discurso direto e vírgulas em enumerações na produção de textos; grafar palavras utilizando regras de correspondência direta e regras contextuais, refletir sobre formação de palavras, considerando prefixos e sufixos e a composição de palavras, sempre, sendo trabalhados de forma contextualizada. No campo da vida cotidiana, o 3º ano deve conseguir produzir textos curtos, que objetivam informar ou expressar sentimentos (por exemplo, cartas, mensagens, cartões, convites), respeitando os propósitos, as convenções do gênero e o público-alvo (BRASIL, 2017).

Outro ponto a ser destacado refere-se a conhecimentos sobre a língua como o sistema de escrita alfabética para o 1º ano. O aluno deverá realizar análise fonológica de palavras, segmentando-as oralmente em sílabas e relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com representação escrita, observando a função sonora que os fonemas assumem. Além disso, deve compreender que alterações na ordem escrita dos grafemas provocam alterações na composição da palavra, fazendo corresponder fonemas e grafemas (BRASIL, 2017).

É preciso trabalhar a leitura de palavras cujas sílabas variam quanto à combinação entre consoantes (C) e vogais (V) (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC), observando a presença das vogais em todas as sílabas, para identificar diferentes composições de sílabas (CV, V, CVV, CCV, dentre outras) e segmentar, remover e substituir sílabas iniciais, intermediárias ou finais para criar palavras.

Para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem. Algumas situações didáticas favorecem especialmente a análise e a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. São atividades que exigem uma atenção à análise — tanto quantitativa como qualitativa — da correspondência entre segmentos falados e escritos. São situações privilegiadas de atividade epilinguística, em que, basicamente, o aluno precisa: ler, embora ainda não saiba ler; e escrever, apesar de ainda não saber escrever (BRASIL, 1998, p. 82).

Oralidade: Trata-se de um eixo que compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral ou de sinalização – no caso de estudantes surdos/as, oralizados/as ou não, que têm em a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como sua primeira língua – com ou sem contato face a face como, por exemplo, aula dialogada, recados gravados, seminário, debate, apresentação de programa de rádio, entrevista, declamação de poemas, contação de histórias, dentre outras.

Conhecimento sobre a língua e sobre a norma: reúne objetivos de aprendizagem sobre conhecimentos gramaticais, em uma perspectiva funcional, regras e convenções de usos formais da língua que darão suporte aos eixos da leitura, escrita e oralidade. São conhecimentos que contribuem para desenvolver o letramento em todas as áreas do conhecimento. Os objetivos abarcam, entre outros aspectos: o sistema alfabético de escrita, conhecimentos sobre a “gramática” da língua, ou seja, sobre as regras que explicam o seu funcionamento, conhecimentos sobre a norma padrão e de suas convenções (BRASIL, 2017).

Para Geraldi (2015), dentre as inovações trazidas pela BNCC em relação à Língua Portuguesa está o objetivo de levar os estudantes à reflexão e entendimento da função social das peças de linguagem atuais e interativas, analisando-as de forma crítica e responsável frente ao mundo digital, para entender as diferentes realidades e pontos de vista que representam. Assim, a seção destinada à Linguagem - Língua Portuguesa na BNCC vem promover um ensino focado nos multiletramentos, levando para a escola a responsabilidade de preparar o estudante para a linguagem em diversas situações como, conteúdo digital e TDCI's inclusive (GERALDI, 2015).

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracterizou-se por ser de cunho qualitativo, pois, segundo Yin (2016), é multifacetada e marcada por diferentes orientações e metodologias, que permitem realizar uma investigação científica aprofundada de vários temas relacionados à realidade singular ou a múltiplas realidades. Com ela foi possível capturar o significado de fenômenos subjetivos na perspectiva dos participantes do estudo, para ser discutido dentro do campo do uso de práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa destinadas a alunos com DI do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Yin (2016) destaca como uma das principais características que definem a pesquisa qualitativa o fato de que ela estuda o significado da vida das pessoas nas condições do cotidiano. Assim, pela visão do autor, o pesquisador poderá obter um panorama aprofundado do contexto em estudo, da interação da vida cotidiana das pessoas, de grupos, de comunidades e/ou organizações. Logo, trata-se de uma abordagem naturalista que busca entender fenômenos dentro de seus próprios contextos específicos da “vida real”.

Somado a isso, foi realizado um estudo de caso descritivo que, segundo Yin (2016), é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes, de forma a se coletar, apresentar e analisar os dados corretamente.

Assim, a linha descritiva se encaixou nessa pesquisa por ter sido um estudo de caso exploratório. Optou-se por esse tipo de estudo de caso até mesmo porque, segundo as palavras de Yin (2016), embora não se resuma à exploração, ele permite ao investigador elencar elementos que lhe possibilite diagnosticar um caso com perspectivas de generalização naturalística.

Nesse caso em especial, permitiu ainda um aprofundamento maior na eficácia das práticas de leitura no ensino de Língua Portuguesa para alunos com deficiência intelectual. Concomitantemente, buscou compreender as diferentes práticas de

leitura utilizadas pelos educadores para o ensino de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental com DI.

5.1 SUJEITOS E AMBIENTE DA PESQUISA

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental *Vilmo Ornelas Sarlo* foi o *lócus* da pesquisa. Ela está localizada no centro da cidade de Presidente Kennedy - ES, atende a 740 alunos que moram na sede e na zona rural e funciona nos três turnos da seguinte forma: matutino com o Ensino Fundamental II (6º ao 9ºano), vespertino com a Educação Infantil (Pré-escola) e o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e o noturno com a EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A pesquisa sobre a inclusão de estudantes com DI nas aulas de Língua Portuguesa foi desenvolvida nessa instituição escolar, no turno matutino, em específico com 04 (quatro) educadores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para coleta das informações necessárias para responder ao nosso problema de pesquisa, eles responderam a um questionário disponibilizado na plataforma *Google Forms*⁴ (devido aos tempos de isolamento que vivenciamos em decorrência da pandemia da Covid19).

Vale explicar que esse segmento tem 05 aulas semanais da disciplina de Língua Portuguesa e foi escolhido por possuírem turmas onde estão devidamente matriculados alunos com DI. Desse modo, foi possível alcançar uma visão mais concreta, típica de um estudo de caso de cunho qualitativo.

Os educadores, sujeitos da pesquisa, possuem alunos com DI com características afetuosas e de desprendimento para buscar o novo. Esses estudantes, mesmo diante das limitações, apresentam esforços para atender diferentes comandos, que são oferecidos pelos educadores de educação especial que os acompanham. Quanto ao processo de interação com outros colegas, apresentam-se harmoniosos entre eles, principalmente quando os educadores sugerem atividades a serem

⁴ Trata-se de um aplicativo gratuito para criação de formulários on-line. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções.

realizadas em sala de aula, pois a turma procura se comunicar com eles de forma carinhosa, de modo a trazê-los para o convívio dos demais.

Em consonância a isso, a escola oferece todo o apoio necessário para esses alunos, assim como para seus responsáveis familiares, que também buscam incentivar o processo escolar e lutam por novas formas de incluí-los nos espaços sociais, principalmente dentro da comunidade escolar. Assim, reivindicam o direito que lhes é assegurado pelo art. 205 da Constituição Federal, ao assegurar que a educação é um direito de todos.

Juntos, famílias, gestores e educadores buscam desenvolver um trabalho pedagógico de inclusão, na luta diária para que esses alunos sejam atendidos também no contraturno em uma sala destinada de AEE (Atendimento Educacional Especializado). Nesse espaço-tempo, eles são direcionados por cuidadores e professores da educação especial que os acompanham no tempo que permanecerem na escola, mesmo nos intervalos do recreio e aulas de educação física se preciso for.

5.2 MATERIAIS E MÉTODOS

Neste estudo, com o intuito de investigar as representatividades sociais da criança no contexto escolar e familiar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 04 (quatro) educadores do 6º ao 9º ano, que se caracterizaram como sujeitos da pesquisa. Após esse procedimento, buscou-se identificar de que forma práticas de leitura e diferentes materiais podem melhorar o ensino de Língua Portuguesa em alunos com DI.

Em relação às práticas de leitura é imprescindível que o(a) educador(a) planeje, ou seja, tenha o cuidado de selecionar o melhor método para despertar o interesse e a criticidade, levando os alunos a serem sujeitos ativos, e não passivos, no processo de construção e solidificação do conhecimento histórico, bem como na aquisição de conhecimento (GARCIA; MICHELS, 2014).

Com isso, fica clara a importância de o educador direcionar o trabalho que quer realizar com as práticas de leitura e ser o mediador das discussões que levem a indagações sobre o tema em questão. No entanto, ressaltam Garcia e Michels (2014), o caráter pedagógico da atividade não pode ser esquecido e deve-se atentar para que as práticas de leitura tenham o embasamento teórico necessário para estimular a pesquisa.

Desse modo, esse estudo veio destacar o fato de que, embora as práticas de leitura sejam muitas e estejam presentes por todos os lados (livros didáticos, imagens de livros infantis, sequências didáticas), na maioria das vezes, elas não são trabalhadas pelos educadores como um rico veículo de significados na construção do conhecimento ou solidificação do processo de ensino e aprendizagem.

Silva (2011) lembra que até mesmo aqueles profissionais que, em sua formação, tiveram a oportunidade de trabalhar com imagens, encontram dificuldades com o advento da tecnologia avançada e, também, com a falta de suporte necessário para a explanação e o aprofundamento dos conteúdos.

Em síntese, destaca-se nesta pesquisa que, apesar dos estudos das práticas de leitura terem avançado muito na comunidade escolar, percebe-se ainda que é um mecanismo que necessita ser mais explorado e cultivado no ensino de português, bem como na formação do(da) educador(a) que atualmente trabalha na sala de aula de forma inadequada e com limitações didáticas. Assim, respeitando-se as limitações dos estudantes desta pesquisa, depois de coletado os dados com as entrevistas com os educadores, orientamos práticas de leitura baseadas em atividades buscarem ajudar os educadores na utilização de métodos e em práticas de leitura que possibilitem alcançar êxito no processo de aprendizagem de português.

Ao fim desse levantamento de dados realizou-se um cronograma para que o educador, como mediador do processo de ensino, possa inserir as Tecnologias de Informação e Comunicação, conhecidas como TIC's, disponíveis para utilização de gravuras que serão apresentadas através do computador, tablet, projetores, smartphones etc., três vezes na semana e cerca de duas horas por dia.

Paulatinamente, implanta-se o método em sala de aula para que o aluno se adapte ao recurso tecnológico como acréscimo para seu aprendizado.

Para o desenvolvimento e avaliação da metodologia a ser aplicada neste estudo, foram utilizadas 04 etapas, conforme observado no esquema a seguir:

- Etapa 1: Identificação e aprofundamento nas diferentes metodologias de ensino que usam práticas de leitura com foco nas imagens dos livros infantis para promover o ensino de alunos com DI nas aulas de Língua Portuguesa;
- Etapa 2: Implementação de uma metodologia baseada no uso de práticas de leitura para envolvimento dos alunos com DI nas aulas de Língua Portuguesa;
- Etapa 3: Comparação das situações antes e depois da aplicação da metodologia utilizando práticas de leitura para promover o ensino de alunos com DI nas aulas de Língua Portuguesa;
- Etapa 4: Avaliação sobre a apropriação de conteúdos relativos aos conhecimentos das regras e usos da língua para alunos com DI, após o uso das práticas de leitura para promover o ensino.

Ao final da aplicação dessa metodologia no cotidiano escolar, os alunos com DI foram incentivados a colocar em prática as noções e habilidades desenvolvidas sobre as regras e usos da língua em cada etapa do processo, o que possibilitou ao educador avaliar os progressos alcançados.

5.3 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

No processo de coleta de dados Yin (2003) destaca haver seis fontes possíveis de evidência para estudos de caso: documentos, registros de arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Para Yin (2003) os estudos de caso não implicam o uso de um tipo particular de evidência e elas podem ser feitas usando evidências qualitativas ou quantitativas (ou ambas). Ele afirma que os benefícios dessas fontes podem ser maximizados se três princípios forem seguidos: uso de múltiplas fontes de evidência; criação de um banco de dados de estudo de caso e manutenção de uma cadeia de evidências.

Yin (2003) recomenda a realização de um estudo de caso piloto como preparação

final para a coleta de dados, o que ajudará a refinar os planos de coleta de dados com relação ao conteúdo dos dados e aos procedimentos a serem seguidos.

Em relação a nossa análise dos dados produzidos, nos reportamos a Hartley (2004) por lembrar que a coleta e a análise de dados são desenvolvidas em conjunto em um processo iterativo, o que pode ser uma força, pois permite o desenvolvimento de teorias baseadas em evidências empíricas. Além disso, uma descrição cuidadosa dos dados e o desenvolvimento de categorias, nas quais colocar comportamentos ou processos, provaram ser passos importantes na análise dos dados. Esses poderiam então ser organizados em torno de certos tópicos, temas principais ou centrais e, finalmente, seriam examinados para ver até que ponto eles se encaixam ou não nas categorias esperadas (HARTLEY, 2004).

Yin (2003) sustenta a ideia de que a análise dos dados consiste em examinar, categorizar, tabular, testar ou de outra forma recombinar ambas as evidências quantitativas e qualitativas para abordar as proposições iniciais de um estudo. De acordo com esse estudioso, existem três estratégias analíticas gerais para analisar evidências de estudos de casos: basear-se em proposições teóricas; pensar em explicações rivais e desenvolver uma descrição de caso.

Para Yin (2003) qualquer uma dessas estratégias pode ser usada na prática de cinco técnicas específicas para analisar estudos de caso: comparação de padrões, construção de explicações, análise de séries temporais, modelos lógicos e síntese de casos cruzados. Em nosso caso, buscou-se, ainda, entender de que forma a participação dos sujeitos da pesquisa pode ser uma parte valiosa da análise e melhorar a validade dos dados.

5.4 PRODUTO EDUCACIONAL

Ao final da empreitada investigativa, foi construído um produto educacional, em forma de Guia Didático, a partir das duas rodas de conversas realizadas junto aos educadores que, coletivamente, selecionaram as práticas educativas que, na opinião deles, melhor contribuem com leitura em Língua Portuguesa com alunos de DI.

As Rodas de Conversa tiveram dois momentos distintos:

- a) Em um primeiro encontro tivemos a explanação do assunto principal, que foi o nosso objetivo de pesquisa, e convidamos os educadores a, coletivamente, verificarem quais práticas educativas podem melhor contribuir com leitura, em Língua Portuguesa, de alunos com DI. Ao final desse encontro agendamos a próxima Roda de Conversa para a continuidade dos trabalhos.
- b) No segundo encontro de Roda de Conversa escolhemos o formato do produto educacional, em formato de um Guia Didático, com as práticas pedagógicas escolhidas e sugeridas pelos educadores como as que mais podem contribuir para o ensino de leitura em Língua Portuguesa de alunos do ensino fundamental com DI.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo teve como intuito explorar a temática do uso de práticas de leitura para o ensino de Língua Portuguesa para alunos com deficiência intelectual, do Ensino Fundamental da EMEIEF *Vilmo Ornelas Sarlo*, no município de Presidente Kennedy. Para cumprimento do propósito, contextualizou-se fatores como as diferentes práticas pedagógicas utilizadas pelos educadores no ensino de leitura em Língua Portuguesa para esses alunos na referida escola; a forma como as práticas do ensino de leitura contribuem no seu cotidiano e dos seus familiares para melhorar o ensino Língua Portuguesa; e, ainda, se propôs uso de estratégias como rodas de conversas com os educadores, sujeitos dessa pesquisa, para verificar quais práticas educativas podem melhorar o processo de leitura desses alunos.

Além disso, procurou-se investigar e descrever de que forma o uso de práticas de leitura pode melhorar o ensino de Língua Portuguesa em alunos com DI, seja por intermédio de projetos ou metodologias diversificadas; ou mesmo, se no ano em curso, houve na escola algum tipo de ação ou projeto desenvolvido que envolveu estratégias com práticas de leitura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa com alunos com DI.

Em um primeiro momento, por meio da pesquisa bibliográfica, buscou-se compreender os autores que, nos últimos anos, vêm debatendo sobre essa temática para se ter um conhecimento mais aprofundado do surgimento das práticas leitoras até as evoluções já ocorridas no campo educacional.

No que tange ao estudo de caso, utilizou-se como *lócus* da pesquisa a EMEIEF *Vilmo Ornelas Sarlo*, de Presidente Kennedy-ES, por se encaixar dentro dos objetivos de pesquisa deste estudo e ainda por tratar-se de uma escola conhecida e de atuação da pesquisadora.

Nesse entremeio, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa, pois desenvolveu um estudo de caso descritivo e exploratório cujo procedimento foi realizado por meio de

um formulário de perguntas e respostas no aplicativo *Google Forms*⁵ (devido aos tempos de isolamento que vivemos em decorrência da pandemia da Covid-19) com 04 (quatro) educadores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Esse recurso configurou-se em entrevistas individuais, conforme consta no Apêndice I, para o levantamento de informações e discussão sobre como as estratégias de leitura com foco nas imagens dos livros infantis podem melhorar o ensino de Língua Portuguesa em alunos com DI dentro das práticas pedagógicas das professoras/sujeitos da pesquisa.

Esse procedimento foi realizado para levantamento de informações e posterior discussão sobre pontos norteadores da pesquisa, o que permitiu não apenas abordar a temática das práticas de leitura para o ensino de Língua Portuguesa para alunos com DI, mas também entender de que forma o uso dessas práticas de leitura, como recurso facilitador na mediação do educador no processo de aprendizagem, pode melhorar o ensino de Língua Portuguesa junto a esses alunos.

Nesse procedimento *on-line* foi possível identificar como acontece o processo de ensino da Língua Portuguesa de forma criativa junto às crianças com DI para estimular sua motivação e o interesse na prática da leitura. Ressalta-se que todas as professoras são do sexo feminino e que serão identificadas por letras, de modo a preservar a identidade.

Reforçamos que na esteira da compreensão, uma questão se mostra latente: De que forma o uso de práticas de leitura pode melhorar o ensino de Língua Portuguesa em alunos com DI? Em meio ao que foi dado como respostas pelos profissionais, evidenciou-se que é preciso criar mais metodologias criativas e inovadoras, fugir do “tradicional” e “convencional”, lançar mão de recursos tecnológicos, quando necessário, para apoiar e incentivar a criatividade e a imaginação das crianças com DI quanto à aprendizagem de Língua Portuguesa.

Portanto, dentre algumas pré-condições que podem preparar o terreno para o

⁵ Trata-se de um aplicativo gratuito para criação de formulários on-line. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções.

emprego bem-sucedido de estratégias motivacionais, destacam-se: tornar a sala de aula uma “comunidade” que apoia a aprendizagem com atividades de dificuldade apropriada; o desenvolvimento de atividades que conduzam a resultados de aprendizagem valiosos; e por fim, a postura do professor usando, de forma variada, estratégias motivacionais e o diálogo constante. A “insistência” de muitos docentes em permanecer ministrando um estilo de ensino convencional é uma das maiores ameaças à criatividade, tornando as crianças cada vez menos expressivas, enérgicas, humorísticas, imaginativas, não convencionais e, fatalmente, menos propensas a ver as coisas de um ângulo diferente.

No que tange a pesquisa abordada por esse estudo, essa visão conservadora do ensinar crianças com DI, e a própria ausência da criatividade, acaba afastando-as, no ambiente escolar, da vontade de aprender, da curiosidade com o conhecimento, pela ausência de forma mais interessantes de ensinar. Por isso, as metodologias de ensino voltadas para crianças com necessidades educacionais especiais devem ser desenvolvidas o quanto antes na escola, pois são alunos frequentemente pegos em uma espiral viciosa de fracasso escolar com dificuldades de aprendizagem que levam a um desenvolvimento mais lento das habilidades e aptidões acadêmicas, o que, por sua vez, impede uma nova aprendizagem e os colocam em um ciclo repetido de fracasso, deixando-os cada vez mais para trás (CORREIA, 2008a).

Foi pensando nesse cenário que se desenvolveu um dos objetivos específicos desse estudo, que se resume em promover rodas de conversas com os educadores e, coletivamente, verificar quais práticas educativas podem melhor contribuir com leitura em Língua Portuguesa com alunos de DI.

6.1 O DESAFIO DOCENTE DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ALUNOS COM DI

As docentes e sujeitos desta pesquisa tiveram a oportunidade de expressar informações relativas às características pessoais e pontos de vista em relação a diversos tópicos relevantes para esse estudo, como sobre sua formação acadêmica, tempo de magistério, tempo de atuação no magistério na escola-alvo deste estudo e tecer um diálogo sobre as estratégias desenvolvidas com práticas de leitura para o

ensino de Língua Portuguesa com alunos com DI.

Foi possível, com isso, perceber o esforço dessas docentes no estabelecimento de uma relação carinhosa e dedicada, nas suas práticas educativas, com os alunos com DI a partir do uso de leitura para melhorar o ensino de Língua Portuguesa. Ainda assim, ficou clara a necessidade de se desenvolver estratégias mais criativas utilizando ferramentas lúdicas, por exemplo, lançando mão da contagem de histórias e de figuras ilustrativas nos livros infantis para incentivar as crianças no processo de aprendizagem.

Com o quadro abaixo expomos sobre a formação dessas profissionais:

Quadro 3 - Perfil das professoras sujeitos da pesquisa

Docente	Formação	Especialização na área (pós-graduação)	Idade	Tempo de serviço na educação	Tempo de serviço na escola-alvo
Professora A	Pedagogia	03	39 anos	17 anos	09 anos
Professora B	Pedagogia	03	38 anos	16 anos	08 anos
Professora C	Pedagogia	03	41 anos	21 anos	10 anos
Professora D	Pedagogia	03	39 anos	18 anos	09 anos

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

A professora A, com 39 anos, graduada e atuante há 17 anos no magistério e 09 na escola desta pesquisa, vê a prática de leitura para o ensino de Língua Portuguesa para alunos com DI como *“algo fundamental para esses alunos e seu desenvolvimento, inclusive acadêmico”*.

Ela afirma que já abordou o tema em suas aulas, *“na maioria das vezes, na forma de projetos ou atividades”* desenvolvidas quase sempre *“com a narrativa de alguma história ou mesmo alguma atividade lúdica que ajude a embasar o tem discutido”*. Relatou, ainda, que considera como principal dificuldade para o desenvolvimento dos projetos no ambiente escolar a falta de recursos e materiais para desenvolver alguma metodologia mais criativa.

Um ponto relevante abordado pela professora A foi o papel das escolas no incentivo e desenvolvimento de estratégias de leitura focadas na aprendizagem de

Português dessas crianças. Nas palavras dela: “[...] *devemos fazer alguma coisa para incentivá-las a ter esse hábito da leitura, seja dentro ou fora do ambiente escolar, até mesmo porque pelo tempo que ficam conosco aqui temos o poder - e o dever - de influenciá-los positivamente e desenvolver neles e nos seus familiares (especialmente os pais) o gosto pela leitura, ajudando-os, claro nas suas limitações. Acho que isso é responsabilidade nossa também*”, finaliza.

No entanto, é preciso ter conhecimento detalhado sobre as habilidades de alfabetização de alunos com DI para planejar o processo de ensino e criar bons e produtivos ambientes de aprendizagem.

Em relação à professora “B” com 38 anos, graduada em Pedagogia e atuando no magistério há 16 anos, dos quais 08 anos na referida escola, ela entende que o ensino da Língua Portuguesa é parte fundamental do processo educativo das crianças com DI e que as práticas de leitura são *“ferramentas essenciais para se conseguir sucesso”* nesse que ela considera um objetivo do professor.

Segundo a professora “B” é preciso continuar seguindo e desenvolvendo estratégias de ensino diferenciadas para avançar no processo de aprendizagem desses alunos. *“Nós trabalhamos com esforço, carinho e esperança de poder ver alguma evolução nessas crianças. E é exatamente isso que nos anima a desenvolver metodologias criativas e diferenciadas para tentar chamar prender a atenção deles e despertar a curiosidade pela aprendizagem”*.

Os estudos sobre o desempenho de leitura e escrita de alunos com DI atuais tendem a se concentrar na instrução de leitura em vez de nas prevalências. Katims (2001), por exemplo, examinou uma amostra de 132 alunos no Estado do Texas e encontrou 22% deles mostrando todos os critérios de “alfabetização mínima”. Já Byrne et al. (2005) encontraram em seu estudo uma variedade extremamente ampla de habilidades de leitura em 24 alunos com síndrome de Down e mencionam que até metade dos alunos desses alunos leem pelo menos 50 palavras.

Desse modo, nota-se que a inteligência e a linguagem variam de deficiências virtualmente normais a graves, e muitos dos alunos não conseguem se expressar.

Alguns deles podem participar de rotinas de teste padronizadas, mas dificilmente é possível descrever uma fronteira sob a qual os alunos não possam participar de forma confiável. Essa linha nebulosa é o primeiro problema metodológico; o segundo é a ampla heterogeneidade de alunos com DI, combinada com todos os tipos de outras variáveis que influenciam sua aprendizagem e desenvolvimento, como origens familiares socioculturais extremamente variadas ou diagnósticos médicos adicionais (DWORSCHAK et al., 2012).

Para a professora C, com 41 anos, graduada em Pedagogia e atuando no magistério há 21 anos, sendo 10 anos apenas na escola *lócus* da pesquisa, o ensino da Língua Portuguesa para alunos com DI, apesar de ser gratificante, é um desafio constante pela *“dificuldade de estrutura e falta de materiais apropriados para desenvolver estratégias de ensino adequadas para eles”*.

De acordo com a professora C, é preciso lembrar que *“apesar de ser responsabilidade total do professor desenvolver práticas de ensino criativas e interessantes para esses alunos, prendendo sua atenção e despertando neles a vontade de aprender, muitas vezes a falta de uma sala apropriada para isso e a carência de materiais voltados para essas crianças com necessidades educacionais especiais atrapalha bastante”*, relata ela.

Sobre isso, Ratz e Lenhard (2012) enfatizam que os professores de educação especial devem ter um alto nível de habilidades de diagnóstico e ter à sua disposição os materiais necessários para sua prática diária de ensino. Assim, por estar acostumados a aplicar testes padronizados e interpretar os resultados dos testes psicométricos, servem como uma fonte de informação mais confiável do que os próprios professores de escolas regulares.

Nesse sentido, os professores de educação especial trabalham com os alunos o dia todo e em grupos muito pequenos e, devido à proximidade e necessidade de comunicação constante, sabem muito mais sobre a vida privada e os detalhes das habilidades de seus alunos do que os próprios professores regulares.

No entanto, é importante destacar que todos devem ser treinados para conduzir os

testes de inteligência e, na maioria das vezes, avaliá-los. Por isso que, a nível mundial, os professores de educação especial devem possuir um diploma universitário e estar familiarizados, por exemplo, com as práticas de aprendizagem e de leitura defendida neste estudo.

Para a professora D, com 39 anos, graduada em Pedagogia e atuando no magistério há 18 anos, sendo 09 anos na referida escola, *“a Língua Portuguesa é a base de todo o conhecimento que virá na vida de qualquer aluno, inclusive aqueles com DI”*, ressalta. *“Sem essa base de leitura e compreensão textual, como eles poderão avançar?”*, relata.

Quando questionada sobre relatar algum projeto que a escola tenha desenvolvido englobando a temática das práticas de leitura para o ensino de Língua Portuguesa para alunos com DI, ela disse que *“[...] a escola promove alguns projetos temáticos e que envolvem cantinhos da leitura e contagem de histórias de livros infantis utilizando as ilustrações, mas todos voltados para os alunos num todo, e nunca de forma específica para aqueles com necessidades educacionais especiais. Eles até participam, mas tem que se adaptar aos projetos”*.

A professora D ainda ressaltou: *“acho que é preciso fazer mais, se aprofundar mais nesse tema e ter algo só para eles, até mesmo porque, não adianta mascarar, eles são diferenciados e por isso mesmo merecem nossa atenção de forma diferenciada, não é?”*.

Diante da relevância desse tema no processo de aprendizagem do aluno com DI, em especial na forma como as práticas de leitura podem ser utilizadas como recurso facilitador no processo de aprendizagem de Língua Portuguesa nesses alunos, não foi difícil perceber, do conteúdo das entrevistas, que todas as professoras sujeitas da pesquisa têm a percepção da importância de se fazer uma reflexão sobre a relevância das práticas de leitura, com foco no ensino de Língua Portuguesa desses alunos.

Elas acreditam que é preciso se trabalhar com essa temática, seja com projetos ou com atividades lúdicas e criativas, para analisarem se essas práticas

contribuem com a melhoria o ensino da Língua Portuguesa e ainda verificar como elas são percebidas pelos alunos com DI.

Apesar das limitações que enfrentam nas escolas, seja pela falta de incentivo ou mesmo de materiais para se trabalhar na prática diária, o tema, sempre que possível, é abordado em suas aulas na forma de projetos, atividades semanais e metodologias lúdicas e prazerosas, acompanhadas de narrativas e contos de histórias com livros utilizando as ilustrações para despertar o interesse do aluno na aprendizagem pela leitura.

Assim, é fundamental compreender a produção do conhecimento nas escolas, no que se refere as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes de Língua Portuguesa para o ensino de leitura para os alunos do Ensino Fundamental com DI, para enaltecer quais dessas práticas podem melhor contribuir com a aprendizagem da leitura desses alunos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como foco o fazer pedagógico no desenvolvimento de práticas de leitura para o ensino de Língua Portuguesa para alunos com deficiência intelectual. Teve como *lócus* a EMEIEF *Vilmo Ornelas Sarlo*, de Presidente Kennedy-ES, destacando a importância de se compreender as diferentes práticas de leitura utilizadas pelos educadores para o ensino de Língua Portuguesa para alunos com DI.

Para o enfrentamento dessa situação, o primeiro passo foi responder ao problema levantado por este estudo: Como práticas de leitura podem melhorar o ensino de Língua Portuguesa com alunos com DI? Identificando as estratégias utilizadas, foi possível discutir as possibilidades de aperfeiçoar as ações relacionadas no ensino da Língua Portuguesa, as ações utilizadas e se estão sendo implementadas de forma eficaz no propósito de melhorar o ensino de Português.

Em relação ao levantamento de dados, a pesquisa fez uso de entrevistas com quatro professoras, sujeitos da pesquisa, realizadas por meio de um formulário estruturado em plataforma virtual (*Google Forms*), para o levantamento de informações e discussão sobre pontos que contribuíram com o norte da pesquisa. A partir das respostas coletadas, verificou-se o contexto real das diferentes práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes para o ensino de leitura dos alunos com DI e como essas práticas contribuem para melhorar o ensino da Língua Portuguesa nas práticas pedagógicas diárias.

No processo de contextualização foi possível perceber a importância substancial das estratégias de leitura como recurso facilitador na mediação do educador no processo de ensino de Português dos alunos com DI e discutir como seu uso pode otimizar o processo de aprendizagem. Foi observado na pesquisa que as professoras se esforçam, mesmo com o desafio de se trabalhar com poucos recursos e incentivos, para desenvolver estratégias lúdicas, criativas e motivadoras com a intenção de motivar e despertar nos alunos o prazer pela leitura, por meio de projetos desenvolvidos pela escola (oficina de leituras, cantinhos da leitura, contagem de histórias), mesmo que voltados para todos os alunos no geral, e não em específico

para as crianças com necessidades educacionais especiais, para que se interessem em aprender.

Nesse tocante, os objetivos específicos da pesquisa ressaltaram a importância de se verificar como as práticas do ensino de leitura são percebidas no cotidiano dos alunos com DI e se elas contribuem para melhorar o ensino da Língua Portuguesa. Assim, ao buscar responder ao objetivo geral deste estudo, que é compreender de que forma as diferentes práticas de leitura utilizadas pelos educadores para o ensino de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental com DI podem otimizar o processo de aprendizagem na EMEIEF *Vilmo Ornelas Sarlo*, ficou claro que os educadores possuem um papel preponderante nesse processo para melhorar o ensino de português com esses alunos.

Sendo assim, é necessário que os docentes, cada vez mais, busquem fortalecer os recursos disponibilizados pela escola e busquem também fazer uso de outros recursos criativos e motivadores, como estratégias de leitura, como forma de incentivo para otimizar a aprendizagem de português desses alunos.

Como produto educacional foi produzido um Guia Didático com práticas pedagógicas escolhidas e adotadas pelos educadores com identificação de materiais que podem melhor contribuir para o ensino da leitura e a aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos com DI

Por fim, no diálogo com os educadores participantes da pesquisa, em relação à forma como tem sido conduzidas as estratégias voltadas para melhorar o ensino da Língua Portuguesa nos alunos com DI, destacou-se também a consciência da atuação docente envolvida nesse processo por parte dos educadores e as adequações que têm sido realizadas em relação aos Projetos de leitura desenvolvidos pela escola, de forma a inserir esses alunos nessas ações. Portanto, é fundamental fazer as devidas adaptações às realidades e limitações, para que todos sejam motivados, cada vez mais, a aprender dentro da prática diária.

REFERÊNCIAS

- ABED, A. Metáfora: um caminho psicopedagógico em educação. In: **Revista Construção Psicopedagógica**. São Paulo: Instituto Sedes Sapientiae, Ano XII, n. 9, 2004.
- AINSCOW, M. Tornar a escola inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar et al. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p.11-23.
- ALMEIDA, O. P; ALMEIDA, A. S. **Estudos das dificuldades de aprendizagem**, versão reduzida. Arq. Neuro-Psiquiatr. 2009. 57(2B): p.421-426.
- ANTUNES, C. **Professores e professoras**: reflexões sobre a aula e prática pedagógicas diversas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ASSIS, M. B. A. C. Aspectos afetivos do desempenho escolar: alguns processos inconscientes. **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, n. 20, p.35-48, 2000.
- AUSEBEL, D. P. **Aquisição e retenção do conhecimento**: Uma perspectiva cognitiva. Lisboa, Portugal: Paralelo Editora, 2010.
- BESSA, V. H. **Teorias da Aprendizagem**. 2ª edição, Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2011.
- BELENGER, L. **Os métodos de leitura**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1979.
- BYRNE, A; BUCKLEY, S; MACDONALD, J et al. Investigating the literacy, language and memory skills of children with Down's syndrome. **Down Syndrome Research and Practice**, 3(2), 2005. p.53-58.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/**. – Brasília: 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Básica- MEC, 2017.
- CARRAHER, T. N; SCHLIEMANN, A. D. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, J. (orgs) **Desenvolvimento Psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- COLLARES, C. A. L; MOYSÉS, M. A. A. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: Conselho Regional De Psicologia De São Paulo (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São

Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p.193-213.

CORREIA, L. M. **A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE:** Considerações para uma educação de sucesso. Porto: Porto Editora, 2008a.

CORREIA, L. M. **Dificuldades de aprendizagem específicas:** Contributos para uma definição portuguesa. Porto: Porto Editora, 2008b.

CORREIA, L. M; MARTINS, A. P. L. **Dificuldades de Aprendizagem:** Que são? Como entendê-las? Porto: Porto Editora, 2011.

DITIBERIO, J. K; JENSEN, G. H. **Escrita e personalidade:** encontrando sua voz, seu estilo, seu jeito. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 2015.

DWORSCHAK, W; KANNEWISCHER, S; RATZ, C. et al. (Eds.). **Students specializing in intellectual development.** An Empirical Study Students with intellectual disabilities. An empirical study. Oberhausen: Athena, 2012. p. 27-48.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada:** abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FIERRO, A. As crianças com atraso mental In: COLL, C; PALÁCIOS; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2015.

FONSECA, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem:** abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FONSECA, V. Dificuldades de Aprendizagem: Na busca de alguns axiomas. **Revista Portuguesa de Pedagogia.** Ano 39. n. 3. p.13-38. 2005.

GARCIA, R; MICHELS, M. Sistema Educacional Inclusivo: conceito e implicações na Política Educacional Brasileira. **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 93, p.157-173, maio-ago. 2014.

GARCIA, S; ABED, A; SOARES, T; et al. **Saltos de Aprendizagem:** o percurso de uma Metodologia inovadora em Educação. São Paulo: Mind Lab Brasil & INADE, 2012.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

GARDNER, H. **Quadros da mente.** Nova York: Livros Básicos, 1994.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GUSMÃO, B. B. de. **Dificuldade de aprendizagem**: um olhar crítico. Pará: UAM, 2001.

HARMIN, M. **Estratégias para inspirar a aprendizagem ativa**. Edwardsville, Illinois: Instituto de Estratégia Inspiradora, 2015.

HARTLEY, J. Pesquisa de estudo de caso. In: CASSELL, Catherine; SYMON, Gillian (Eds.). **Essential guide to qualitative methods in organizational research** (p.323-333). London: Sage, 2004.

KATIMS, D. S. **Literacy assessment of students with mental retardation**: an exploratory investigation. Education and training mental retardation and developmental disabilities, Learning Disability Quarterly, v. 36, n. 4, 2001, pp. 363-372.

KOZULIN, A. **Psicologia de Vygotsky**: uma biografia de ideias. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

LEBEDINSKY, V V. **Distúrbios no desenvolvimento psicológico das crianças**. Moscou: MGU Press, 1985.

LURIA, A. R; LEONTIEV, A; VYGOTSKY, L. S. **Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 2010.

MEIER, M; GARCIA, S. **Mediação da Aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e Vygotsky. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MESQUITA, Guida. **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental**. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2015.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. São Paulo: Papirus. 2007.

NEWMAN, F; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky**: Cientista Revolucionário. Londres e Nova York: Routledge, 1993.

OLIVEIRA, Ieda de. **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DLC, 2013.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2013a.

OLIVEIRA, M. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PIAGET, J. **A equilibrção das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **A Linguagem e o pensamento da criança**. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PIAGET, J. **Problema de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

RATZ, C; LENHARD, W. **Reading skills among students with intellectual disabilities**. Research in Developmental Disabilities 34 (2013), p.1.740-1.748.

RIBEIRO, S. C. A Pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, v.5, n.12, p.7-21, maio/ago.1991.

ROSA, Neiva Terezinha da. **Processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual**. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2017.

SANTOS, D; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.

SANTOS, M. E. V. **Mudança conceptual na sala de aula: um desafio pedagógico epistemologicamente fundamentado**. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 2008.

SCHMIT, C; NUNES, D. R. P; PEREIRA, D. M. et al. Dificuldades de Aprendizagem. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 18(1), p.222-235. São Paulo, SP, jan-abr. 2016.

SILVA, M. R. P. da. **Análise das políticas públicas da educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual na escola pública no município de Macapá-AP**. 2015. 85 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2015.

SILVA, F. G. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão**. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SMITH, C; ATRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2011.

SOARES, A. de F. da L. **Sequência didática como estratégia de ensino interdisciplinar: uma experiência com alunos deficientes intelectuais**. 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2013.

SOUZA, O. S. H. **Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas**. Rio Grande do Sul: Age, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

XAVIER, M. M.; ALMEIDA, M. F. A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Língua Portuguesa. In: **Anais do III Congresso Nacional de Educação**. 2017.

WADSWORTH, B. **Inteligência e afetividade na criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1997.

YIN, R. K. **Pesquisa, projeto e métodos de estudo de caso**. 3 ed. vol. 5. Thousand Oaks: Sage, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE I - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS EDUCADORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º AO 9º DA EMEIEF VILMO ORNELAS SARLO

1. Ao saber que teria aluno Necessidades Educativas Especiais, qual foi sua reação e quais as suas providências? Descreva:

2. Quanto tempo de experiência você tem em sala de aula? Nesse tempo você já teve aluno com DI?

3. Quais obstáculos você percebe no seu fazer pedagógico em relação a esses alunos?

4. Qual sua opinião sobre a inclusão das crianças com deficiência intelectual nas aulas regulares?

5. Quanto tempo de experiência crianças com DI no ensino de leitura em Língua portuguesa?

6. Descreva de forma minuciosa uma prática de leitura muito utilizada por você em sala de aula que você julga otimizar o aprendizado de um aluno com DI.

7. Você utiliza métodos diferentes para ensino de leitura para crianças com DI?

() sim () não

Se sim, explique cada um deles

8. Você enfrenta ou já enfrentou algum tipo de obstáculo para o ensino de leitura?

() sim () não

Se sim, qual?

9. O que você pensa do uso das TIC's como estratégias para se trabalhar com os alunos com DI? Você utiliza algum desses recursos tecnológicos em suas aulas?
() sim () não Se sim, qual?

APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da pesquisa: Práticas de leitura para o ensino de Língua Portuguesa para alunos do ensino fundamental com deficiência intelectual

Programa de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação da FVC – Faculdade Vale do Cricaré, sob orientação da Professora Dra. Mariluz Sartori Deorce.

Pesquisadora responsável: Danieli Alves dos Santos

Informações sobre a pesquisa: Trata-se de um estudo sobre o ensino de Práticas de leitura para o ensino de língua portuguesa para alunos do ensino fundamental com deficiência intelectual. Os sujeitos da pesquisa serão 04 (quatro) educadores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano. O objetivo desta pesquisa é trazer luz à discussão sobre a eficácia das práticas no processo de ensino e aprendizagem de um estudante com deficiência intelectual nas aulas de Português.

A sua participação é muito importante, pois trará uma contribuição na coleta de dados e nos resultados da pesquisa relacionada ao processo de inclusão escolar e desenvolvimento acadêmico de alunos com deficiência intelectual.

Danieli Alves dos Santos

Instituição: _____

Eu, _____,

portador do RG: _____, abaixo assinado, tendo recebido as informações acima, e ciente dos meus direitos abaixo relacionados, concordo em participar da pesquisa.

Observações:

1. Será garantido o recebimento de todos os esclarecimentos sobre as perguntas do questionário antes e durante o decorrer da pesquisa, podendo afastar-me em

qualquer momento se assim o desejar, bem como está assegurado o absoluto sigilo das informações obtidas.

2. A segurança será total em relação a não ser identificado mantendo o caráter oficial da informação, assim como, está assegurado que a pesquisa não acarretará nenhum prejuízo individual ou coletivo.

3. Não haverá em hipótese alguma qualquer tipo de despesa material ou financeira durante o desenvolvimento da pesquisa, bem como, esta pesquisa não causará nenhum tipo de risco, dano físico ou mesmo constrangimento moral e ético ao entrevistado.

4. Será garantido que toda e qualquer responsabilidade nas diferentes fases da pesquisa seja dos pesquisadores, bem como, fica assegurado que poderá haver divulgação dos resultados em órgãos de divulgação científica em que ela seja aceita.

5. Será assegurado que todo o material resultante será utilizado exclusivamente para a construção da pesquisa e ficará sob a guarda dos pesquisadores, podendo ser requisitado pelo entrevistado em qualquer momento.

Tenho ciência do exposto acima e desejo participar da pesquisa. Presidente

Kennedy, de _____ de 2021.

Assinatura do entrevistado

APÊNDICE III – PRODUTO EDUCATIVO



**PRÁTICAS DE LEITURA PARA O
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**



Danieli Alves dos Santos

Mariluz Sartori Deorce

Ficha técnica





Apresentação

Este Guia didático elaborado por **Danieli Alves dos Santos**, sob orientação da **Dra. Mariluz Sartori Deorce**, por meio do Programa de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, tem como objetivo compreender o fazer pedagógico no processo educacional de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual (DI) da EMEIEF *Vilmo Ornelas Sarlo*, de Presidente Kennedy, ES.

Trata-se de um produto educacional estruturado com o propósito de apresentar o olhar coletivo sobre as práticas que buscam contribuir com leitura em Língua Portuguesa com alunos de DI, a fim de trabalhar com atividades diferenciadas e de acordo com suas necessidades.

As atividades foram escolhidas por educadores para trabalhar leitura e podem ser aplicadas em diferentes formas com as devidas adequações no atendimento Educacional Especializado, com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, bem como em sala de aula, promovendo um desenvolvimento no processo ensino aprendizagem de alunos com DI.

Sumário

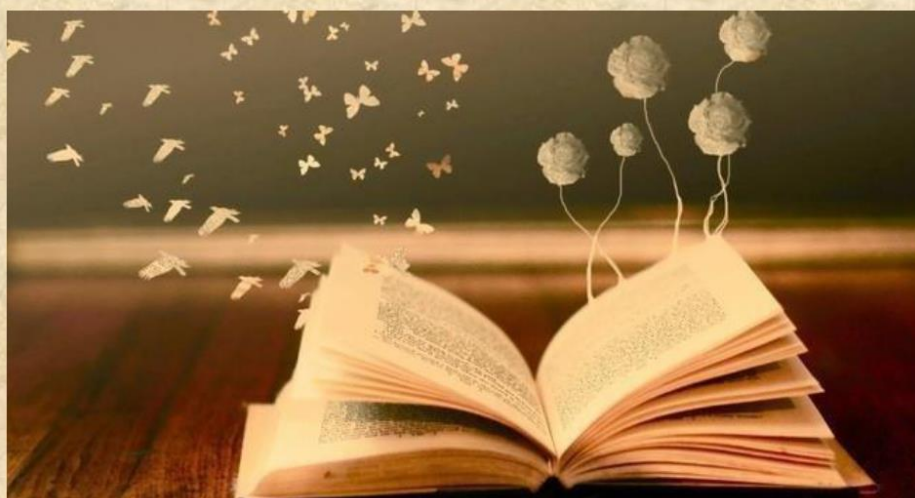
INTRODUÇÃO.....	6
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	7
INFLUÊNCIA DOS FATORES SOCIOAFETIVOS E A FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM.....	8
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM CAUSADAS PELO ATRASO MENTAL.....	9
APRENDIZAGEM INCLUSIVA.....	10
PRODUTO EDUCATIVO.....	11
GUIA DIDÁTICO.....	12
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	14
REFERÊNCIAS.....	14

Introdução

Os educadores que se dispuserem, com as devidas adequações, fazer uso deste Guia Didático constatarão que se trata de produto que envolveu dedicação, conhecimento técnico e afeição. Tudo junto, em um universo educativo, que oportunizou a aprendizagem e o desenvolvimento de práticas de apoio para os educadores que trabalham com alunos com deficiência intelectual. Essas práticas são fruto de experiências cotidianas que se mostraram bastante satisfatórias.

Assim, as páginas a seguir conduzem professores, pais e demais interessados a se envolverem com a leitura na Educação Especial de um modo prazeroso e lúdico.

Portanto, que este trabalho sirva ao seu maior propósito: colaborar com o processo ensino-aprendizagem da Educação Especial para que a leitura seja, efetivamente, realizada de forma empática e harmoniosa. Quem lê viaja...



Deficiência Intelectual

A deficiência intelectual, anteriormente denominada de retardo mental, é definida como um fenômeno caracterizado por incompetência generalizada e limitações no funcionamento individual, sendo notificada pela literatura especializada com a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento – CID-10, publicação da Organização Mundial de Saúde - OMS e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV, da Associação Psiquiátrica Americana-APA (2013a). Suas concepções são fundamentadas por características, tais como funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, e ao mesmo tempo déficits no comportamento adaptativo e manifestado durante o período de desenvolvimento, que afeta negativamente o desempenho educacional da criança. Nesse sentido, existem dois componentes principais nesta definição: o QI (Quociente de Inteligência) de um aluno e sua capacidade de funcionar de forma independente, ou seja, sua capacidade de adaptar-se.

A deficiência intelectual não é uma doença, algo contagioso, também não é um tipo de doença mental, como depressão. Não há cura para a deficiência intelectual, embora a maioria das crianças com essa característica pode aprender a fazer muitas coisas, apesar de se levar mais tempo e esforço do que outras crianças todas como “normais”.

A DI envolve deficiências que afetam significativamente a vida desses indivíduos de forma clara (linguagem, leitura, escrita, matemática, raciocínio, conhecimento e memória), social (empatia, julgamento social, comunicação interpessoal, capacidade de fazer e manter amizades e capacidades semelhantes) e os domínios práticos (cuidados pessoais, responsabilidades profissionais, gestão de dinheiro, recreação e organização de tarefas escolares e de trabalho).

Uma criança com deficiência intelectual pode se sair bem na escola, mas provavelmente precisará da ajuda individualizada que está disponível como educação especial e serviços desenvolvidos na Sala de Atendimento Educacional Especializado(AEE). No entanto, o nível de ajuda e suporte necessário dependerá do grau de deficiência intelectual envolvida.

Em relação à educação geral, é importante que os alunos com deficiência intelectual se envolvam e progridam no currículo da escola, ou seja, com o mesmo currículo que é trabalhado com aqueles sem deficiência, sem, de forma alguma, ser removido da sala de aula regular.



INFLUÊNCIA DOS FATORES SOCIOAFETIVOS E A FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Como descrito por Correia e Martins (2011) o grande pilar da educação é a habilidade emocional, logo, não há como desenvolver as habilidades cognitivas e sociais dos alunos sem interferir no domínio afetivo. Por isso, é muito importante prestar atenção ao desenvolvimento das competências emocionais, no sentido de tirar melhor proveito delas sobre as demais atividades cotidianas do sujeito, no qual para o processo educacional, os domínios afetivos e cognitivos são de seu grande interesse, tendo em vista que é por meio da afetividade e da cognição que se promove o desenvolvimento integral do aluno.

Para Correia (2008a) o desenvolvimento afetivo nesse contexto influencia as várias e diferentes formas do agir, do sentir e, de relacionar das pessoas, nas mais variadas formas de relacionamentos do sujeito na sua inter-relação com o próximo. Entende-se, portanto, que a família é fator fundamental no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, principalmente as que possuem dificuldade de aprendizagem ou adaptação, sabendo que a afetividade está diretamente relacionada ao cognitivo.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM CAUSADAS PELO ATRASO MENTAL

Todas as crianças se desenvolvem de forma diferente, sendo que algumas possuem atrasos no desenvolvimento e requerem intervenção precoce. Na maioria dos casos, os atrasos no desenvolvimento físico e mental obtêm sensíveis melhoras. Alguns têm atrasos significativos - no desenvolvimento - que podem indicar possíveis dificuldades de aprendizagem futuras (FONSECA, 2009).

Os atrasos no desenvolvimento diferem de outros tipos de dificuldades de aprendizagem por ter a capacidade de melhorar com a intervenção e, eventualmente, desaparecer. Por esse motivo, é importante estar ciente dos seus sinais precoces.

Alguns atrasos e deficiências estão relacionados à exposição a fatores de risco durante o pré-natal. Felizmente, algumas dessas deficiências são evitáveis por meio de cuidados de saúde (pré-natal adequado e escolhas saudáveis de estilo de vida). Atrasos também podem ser normais para seu filho, que pode conversar com os colegas sem necessidade de mais intervenções. Atrasos no desenvolvimento não são necessariamente preditivos de futuras dificuldades de aprendizagem (LURIA, 2010).

Por outro lado, dificuldades de aprendizagem são diferenças neurológicas no processamento de informações que limitam severamente a capacidade de uma pessoa aprender em uma área de habilidade específica. Ou seja, esses distúrbios são o resultado de diferenças reais na maneira como o cérebro processa, entende e usa as informações (LURIA, 2010).

Não há "cura" para as dificuldades de aprendizagem. Programas de educação especial podem ajudar as pessoas a lidar e compensar esses distúrbios, mas a dificuldade de aprendizado durará a vida toda. Aprender pessoas com deficiência pode ter dificuldade na escola ou no trabalho. Essas deficiências também podem afetar as relações sociais e de vida independentes (FIERRO, 2015).

O atraso global do desenvolvimento tem uma definição bem mais ampla que as dificuldades de aprendizagem. A primeira a ser observada são os fatores que determinam esses dois. O atraso no desenvolvimento pode ser causado por dificuldades de aprendizagem, e geralmente é superado com tempo e apoio - com fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos (OLIVEIRA, 2013).

Aprendizagem inclusiva

A educação atual não pode ser mais ministrada como em séculos passados, uma vez que um modelo que não contemple a diversidade de alunos e suas necessidades, inclusive os sujeitos com DI, tema deste estudo, já não supre as necessidades de uma sociedade pós-moderna que exige que as dificuldades de aprendizagem sejam combatidas com abordagens pedagógicas eficazes e tragam resultados mais eficientes.

Assim, o processo pedagógico deve consistir na elaboração de programas de intervenção adaptados às características de aprendizagem específicas de cada criança e do meio onde ocorre essa aprendizagem. Por isso a escolha do tema para o desenvolvimento desse estudo. É preciso perceber as dificuldades de aprendizagem e atuar de forma apropriada sobre elas para fazer acontecer a aprendizagem significativa, levando o aluno à superação desse problema, tenha ele DI ou não.

Nessa perspectiva, a aprendizagem significativa é um processo cognitivo no qual o conceito de mediação está plenamente presente, pois para que se concretize uma aprendizagem significativa é necessário que se estabeleça uma relação entre o conteúdo que vai ser aprendido e aquilo que o aluno já sabe.

É importante que seja ressaltado o papel do educador na identificação do tipo de problema que o aluno está enfrentando, o que muitas vezes não é tarefa simples. Assim, no momento em que ele percebe que alguma coisa não está dentro da normalidade com um aluno, ou seja, que ele não esteja apresentando um bom rendimento, bem diferente da atitude de lhe taxar como incapaz é preciso procurar conhecer as causas da sua dificuldade.

Incluir alunos com dificuldades de aprendizagem é um grande desafio, pois o sistema de ensino costuma padronizar o processo de ensino e não dar a atenção necessária às particularidades e necessidades de cada um. Logo, falar sobre esse tema de forma que se possa refletir como é possível ressignificar o ensino voltado para alunos com dificuldades de aprendizagem é extremamente relevante para o contexto educacional atual.



É importante que o processo de ensino aprendizagem tenha como objetivo a valorização da diversidade, sejam elas físicas ou culturais. Assim, a escola precisa aderir à inclusão e ser acessível acolhendo todos para juntos construir uma escola aberta, em igualdade. Em relação à leitura, um processo essencial não apenas na aprendizagem acadêmica, mas também ao longo da vida, é necessário se ater aos diferentes processos cognitivos que desenvolvam a percepção, atenção e memória do aluno, incluindo os que possuem necessidades educacionais especiais.

Assim a importância dos resultados desse estudo com referência específica ao uso de práticas de leitura em aulas de Língua Portuguesa para alunos com DI do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental reside no fato de que esse recurso pedagógico, aliado à intervenção e criatividade docente, pode contribuir para remodelar o ensino e a aprendizagem desses indivíduos e fornece oportunidades estratégicas para desenvolver oportunidades de aprendizagem de qualidade em salas de aula regulares.

Sendo assim, a pesquisa aponta que a escolha dos materiais a serem trabalhados precisam ser criteriosamente selecionados e com objetivos concretos claros, para serem alcançados com os alunos. Ao disponibilizar com frequência materiais de leitura, inserimos um novo conhecimento aos alunos, que contribuirão com seus entendimentos e pensamentos críticos, a fim de construir um conhecimento relevante e voltado para a realidade.

Nesse sentido, por meio de Rodas de conversas com educadores experientes, foram selecionadas práticas de leitura do cotidiano em sala de aula e que, de acordo com suas opiniões, melhoram o ensino de Língua Portuguesa em alunos com DI. Tal escolha de diferentes práticas buscam contribuir para um ambiente de aprendizagem eficaz, haja vista a necessidade observada no município de Presidente Kennedy-ES, bem como a promoção de um material de apoio.

PRODUTO EDUCATIVO

Produzido a partir de Rodas de conversas, via Google Meet, devido à pandemia da Covid-19, com os educadores especializados, onde, coletivamente, foram escolhidas informações e práticas educativas assertivas para melhor contribuir com leitura em Língua Portuguesa com alunos de DI.

Guia didático com práticas selecionadas

1. Conhecer o aluno



Antes de iniciar a atividade de leitura para os alunos com DI, é necessária uma adaptação por parte do educador, para que se possa criar um vínculo com o indivíduo e uma relação de confiança. Desta forma, torna-se mais fácil prender a atenção do aluno, bem como compreender o mundo lúdico dando significação à prática.

2. Escolha dos livros e textos



Os livros para serem lidos para as crianças portadoras de necessidade especiais deve buscar uma interação entre a linguagem verbal e a pictórica, com intenção atrair a atenção dos alunos. Tais livros são apresentados com enredos simples, com poucos personagens e linguagem acessível.

3. Temas atrativos

Os temas foram escolhidos considerando-se a idade, a série ou turma, buscando-se também o auxílio dos próprios alunos que colocavam suas opiniões quanto aos assuntos. Do ponto de vista de conteúdo, levaram-se em conta as seguintes fases de crescimento: a fase de conhecimento do mundo; da projeção da criança no mundo; da identificação de pessoas e coisas; a formação de uma atitude crítica e de um pensamento reflexivo.



Considerações Finais

A resposta da criança com deficiência intelectual pode muitas vezes surpreender, dependendo das atividades desenvolvidas pelo educador, sua forma de comprometimento, de repetir atividades que busque criar rotina e memória afetiva nesse aluno. Através da leitura percebe-se que os alunos extravasam sentimentos reprimidos, apaziguam emoções, além de entrarem em contato com o mundo dos livros. A leitura em muitos desses casos, favorece os processos de ensino- aprendizagem, bem como o desenvolvimento intelectual e social.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2013). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. Fourth edition, text revision. Washington, DC: American Psychiatric Association
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. 2013a. DSM-5 and intellectual disability, viewed 02 April 2016, from <http://www.dsm5.org/documents/intellectual%20disability%20fact%20sheet.pdf>
- CORREIA, L. M. (2008c). Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M; MARTINS, A. P. L. (2011). **Dificuldades de Aprendizagem: Que são? Como entendê-las?** Porto: Porto Editora.
- FIERRO, A. As crianças com atraso mental. In: COLL, C; PALÁCIOS; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2015.
- FONSECA, V. (2009). **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. (3 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- LURIA, A. R; LEONTIEV, A; VYGOTSKY, L. S. **Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 2010.

OLIVEIRA, Ieda de. **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DLC, 2013.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2013.

OLIVEIRA, M. **O problema da afetividade em Vygotsky**. In: LA TAILLE, Yves. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992b.



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM FOCO NAS IMAGENS DOS LIVROS INFANTIS PARA O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA A UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Pesquisador: DANIELI ALVES DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 54243221.0.0000.8207

Instituição Proponente: INSTITUTO VALE DO CRICARE LTDA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.171.491

Apresentação do Projeto:

De acordo com a pesquisadora: A DI envolve deficiências que afetam significativamente a vida desses indivíduos de forma clara (linguagem, leitura, escrita, matemática, raciocínio, conhecimento e memória), social (empatia, julgamento social, comunicação interpessoal, capacidade de fazer e manter amizades e capacidades semelhantes) e os domínios práticos (cuidados pessoais, responsabilidades profissionais, gestão de dinheiro, recreação e organização de tarefas escolares e de trabalho). Diante dessa realidade essa pesquisa é justificada pela necessidade de se desenvolver no município de Presidente Kennedy-ES um estudo significativo que aborde o uso das gravuras no processo de aprendizagem de Língua Portuguesa de crianças com DI contribuindo para um ambiente de aprendizagem eficaz. A escolha pelo 5º ano se dá pela experiência vivenciada por essa autora no acompanhamento de um aluno com DI no Ensino Fundamental no ano de 2020, onde, mesmo depois do advento da Pandemia da Covid19, continuou acompanhando por 05 meses, com todos os cuidados recomendados pelo Ministério da Saúde, o processo de aprendizagem de Português desse aluno.

A metodologia utilizada será uma revisão integrativa da literatura pautada nas bases de dados disponíveis do Scielo, Catálogo de teses e dissertações do repositório Capes e outras fontes cujos critérios de inclusão para a seleção da amostra foram artigos, dissertações e teses em português e inglês que retratassem a temática em estudo, publicados e indexados nos últimos 15 anos.

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 29.933-415

UF: ES

Município: SAO MATEUS

Telefone: (27)3313-0000

E-mail: cep@ivc.br



EMEF "VILMO ORNELAS SARLO"
 Entidade Mantenedora
 Prefeitura Municipal de Presidente Kennedy
 Ato de Criação: Portaria 757/07 de 11/12/2007
 Ato de Admissão Res. CEB nº 1.784/2008
 CNPJ: 10.684.130/0001-98
 Av. Dreyfus Bavaense s/nº - Centro
 Presidente Kennedy-ES - CEP: 29350-000
 Tel.: 28 3535-1344 / 3535-1041

PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY
ESTADO DO ESPIRITO SANTO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Carmem Lúcia Custódio da Silva, ocupante do cargo de Gestora na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental "Vilmo Ornelas Sarlo", autorizo a realização nesta instituição de ensino a pesquisa **ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM FOCO NAS IMAGENS DOS LIVROS INFANTIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**, sob a responsabilidade da pesquisadora Danieli Alves dos Santos, tendo como objetivo geral Compreender as diferentes estratégias de leitura utilizadas pelos professores com foco nas imagens dos livros infantis para o ensino de Língua Portuguesa.

Afirmo que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Presidente Kennedy-ES, 29 de julho de 2011.

Carmem Lúcia Custódio da Silva

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição coparticipante

Carmem Lúcia C. da Silva
 Diretora Escolar - EEF
 28 3535-1041