

LEITURA E DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: METACOGNIÇÃO E ENSINO EXPLÍCITO

Dra. Sílvia Roberta da Mota Rocha
Dra. Maria de Fátima Alves
Esp. Rossana Sheila Pontes Carvalho¹

Resumo

Investigamos a apropriação de estratégias (meta)cognitivas de construção do sentido e do posicionamento leitor por onze indivíduos em situação de deficiência intelectual fundamentadas nas concepções de deficiência como construção social, sócio-histórica de aprendizagem, interacionista e sóciodiscursiva de leitura e dos novos estudos do letramento. Os dados produzidos indicam apropriação inicial do reconto e ideia principal e, bem melhor, das inferências, do assunto e do posicionamento, assim como dificuldades e destrezas implicadas nesta apropriação. Referendam o que pesquisas apontam sobre ensino da leitura na escola contemporânea: a necessidade, importância e centralidade da escola de promover a gestão da compreensão e do posicionamento leitor, pelo ensino sistemático, inclusive para estes indivíduos. Tais resultados desnaturalizam a ideologia de que indivíduos em situação de deficiência intelectual não podem se beneficiar de ensino sóciohistórico e explícito da leitura por pedagogias críticas na construção das funções psicológicas superiores.

Palavras chaves: Deficiência Intelectual, Leitura e Estratégias (meta)cognitivas.

¹ Respectivamente, professoras associadas da Universidade Federal de Campina Grande, respectivamente, docentes permanentes dos Programas de Pós-Graduação Strictu Sensu-Mestrado em Educação e Mestrado em Linguagem e Ensino e coordenadora pedagógica da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campina Grande- doravante APAECG.

Abstract

We investigate the appropriation of strategies (goal) cognitive aspects of the construction of the sense and the reader positioning by eleven individuals in situation of intellectual disability based on the conceptions of deficiency as social construction, sociohistorical learning, interacionist and socio-discursive construction of reading and new literacy studies. The data produced indicate initial appropriation of the retelling and main idea and, much better, of the inferences, the subject and the positioning, as well as the difficulties and skills implied in this appropriation. They refer to what researches point to teaching reading in contemporary school: the need, importance and centrality of the school to promote the management of the reader's understanding and positioning, by systematic teaching, even for these individuals. Such results denature the ideology that individuals in situations of intellectual disability can not benefit from socio-historical and explicit teaching of reading by critical pedagogies in the construction of higher psychological ones.

Key-words: Intellectual disability, Reading and Strategies (goal)Cognitive.

1. SITUANDO A INVESTIGAÇÃO

A apropriação da leitura e da escrita como prática social central de sociedades grafocêntricas e desiguais pode contribuir para o desenvolvimento crítico e reflexivo e para a participação social dos sujeitos em comunidades discursivas nas várias esferas de conhecimento e produção de linguagens. No caso brasileiro, a formação leitora tanto constitui, quanto é constituída pela sociabilidade democrática nas práticas sociais escolares, tendo-se como parâmetros os ganhos de democratização educacional presentes em grande parte do nosso respaldo institucional legal.

Assim sendo, se partirmos do pressuposto de que a sociabilidade democrática implica a

supremacia do argumento, chegaremos à conclusão de que a habilidade de produzir e analisar discursos, condição essencial do leitor, é imprescindível à construção da democracia. Nesse sentido, há uma necessária interdependência e reciprocidade entre as culturas democrática e leitora nos cenários social e escolar (MOTA ROCHA, 2009, p.100)

Nessa direção, enfrentamos a histórica contradição entre o estatuto da leitura enquanto uma das principais ferramentas de participação política nas sociedades grafocêntricas e desiguais como a nossa, por um lado; e a grande quantidade de pessoas em situação de deficiência intelectual sem acesso à língua escrita enquanto prática social, por outro; o que nos convoca a produzir e analisar práticas de democratização da leitura com estes grupos sociais.

Os dados do Censo Escolar INEP/MEC e o BPC (Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social) de 2011 indicam a presença de crianças e adolescentes em situação de deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento na escola (68,71% e 31,29%, fora dela (RIBEIRO, 2014). Pesquisas ainda indicam os baixos resultados dos nossos alunos, inclusive os IDE, na leitura, sobretudo nas habilidades de alto nível (ROJO, 2010a; GIASSON, 1993a).

Assim muitos autores apontam o desafio da escola contemporânea em produzir leitores que sejam capazes de produzir os vários planos de construção de sentido e posicionamento leitor, além de participarem de práticas letradas de complexas esferas da nossa sociedade em culturas impressa e digital, especialmente se há transformações significativas nas formas de aprendizagem e nos gêneros, não mais unimodais, mas multimodais (ROJO, 2010b; MOTA ROCHA, 2013a).

No caso da deficiência intelectual, por exemplo, pesquisas têm constatado correlação entre deficiência

intelectual e fragilidades na construção de sentido, por se tratar de habilidade leitora de alto nível, envolvendo alta capacidade de abstração e de deslocamento do ponto de vista do sujeito para acessar criticamente o ponto de vista do autor (FERNANDES & FIGUEIREDO, 2010a; VIEIRA, SILVA & FIGUEIREDO, 2010).

Soma-se a isso a crença de que tais sujeitos não teriam como se beneficiar de práticas educacionais de ensino de língua escrita, por sua vez, caracterizada enquanto função psicológica superior pela complexidade e aprendizagem em contexto de interações sociais. Diferentemente desta posição, temos realizado investigações nas quais fica evidente a apropriação destas funções por sujeitos em situação de deficiência em Pedagogias críticas fundamentadas no ensino sócio-histórico, na Psicopedagogia e nas concepções dialógicas de alfabetização e letramento e interacionista e discursiva de língua escrita.

Assim sendo, esta investigação² emerge diante da necessidade de darmos continuidade à formação leitora dos nossos 167 usuários da escolaridade da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campina Grande-PB (doravante APAECG) nestas perspectivas teórico-metodológicas acima mencionadas. A pesquisa ainda nasce movida pela nossa ação política de atrelar deficiência intelectual e competência letrada colaborando com explicitação dos processos sociais de dominação, embora naturalizados, a que indivíduos em situação de deficiência tem sido alvo historicamente.

Investigamos a implementação e análise de práticas interacionistas e discursivas de leitura com indivíduos em situação de deficiência intelectual e múltipla (doravante IDE), através do Programa de Formação Leitora intitulado *Ensino Explícito: construção de sentido e posicionamento leitor*, em

2 Pesquisa intitulada *Atendimento Educacional Especializado: Programa de Leitura Compartilhada de Histórias na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campina Grande (APAE-CG)* aprovada pelo Conselho de Ética da Plataforma Brasil.

parceria com pesquisadores da UFCG, além de financiado pelo Instituto Viva Cidadania.

Pretendemos colaborar, por meio da mediação pedagógica de uma professora com seus nove alunos, com a apropriação de estratégias (meta)cognitivas de leitura - construção do sentido e posicionamento, oral e/ou escrito, com argumentação relativamente coerente sobre enredos lidos, por sua vez, caracterizados como relatos autobiográficos. Ganhos de subjetivação e de letramento literário também estão sendo observados durante a pesquisa.

Apostamos que a fruição estética do letramento literário e a verossimilhança entre sujeitos em situação de deficiência intelectual e a realidade social e seus personagens contidos nos relatos autobiográficos poderão potencializar a construção de estratégias (meta)cognitivas de compreensão linear e/ou global, inferências, ideia principal e/ou assunto; assim como ajudarão esses leitores a fazerem escolhas, interajam com informações explícitas e implícitas, estabelecerem relações entre fatos e acontecimentos, conceitos e visões de mundo, subjetividades e sujeitos. Isso pelo compartilhamento, com os outros pares desta comunidade discursiva em construção, de suas subjetividades, de modo que possam construir diálogos entre as diferentes vozes e em distintas direções, desencadeando relações de convergência, diferença, desigualdade, igualdade e negociação de ideologias, num progressivo, tenso, conflituoso, mas também, edificante processo de construção e desconstrução de significados e identidades via formação leitora.

Contribuir com a pesquisa científica sobre a formação leitora de alunos em situação de deficiência intelectual e com o desenvolvimento institucional da APAECG, enquanto instância de produção de conhecimento, é outra intenção que nos move. Produção esta relevante à medida em que não apenas construímos uma prática interacionista e discursiva de língua escrita, direcionada a indivíduos em situação de deficiência intelectual, mas analisamos o processo de apropriação dessas estratégias, no contexto do letramento literário (STREET,

2012a; MACHADO, 2010a). Por fim democratização da leitura como prática social com tais sujeitos e a produção de conhecimentos referentes aos processos de apropriação por tais sujeitos são fundamentais à pesquisa científica contemporânea, impulsionada pela complexa, árdua, mas igualmente, necessária construção de sociedades e escolas acolhedoras, em contexto de políticas educacionais inclusivas.

2. CARACTERIZANDO OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, com orientação sócio-histórica (MOREIRA & CALEFFE, 2008; MOLON, 2008), na medida em que, respectivamente, focaliza a produção de ações e significações dos sujeitos e o papel de uma ferramenta mediacional – o programa Ensino Explícito - na transformação qualitativa dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica em implementação.

Os sujeitos da pesquisa foram onze alunos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos da APAECG, com faixa etária entre 16 e 38 anos de idade cronológica, sendo jovens e adultos alegres, participativos, alguns com autonomia na vida afetiva e financeira, por exemplo. Todos são leitores-alfabetizados e estão em situação de deficiência intelectual e/ou múltipla. A professora tem 30 anos, é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande-PB (conclusão em 2002) e há 10 anos, atua como professora, sendo seis anos na APAECG.

Os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa serão, sucintamente, apresentados a seguir:

- a) A concepção de deficiência como construção social: concebe a deficiência como construção histórica e socialmente situada, em relações de poder fundamentadas na lógica binária construída pelos diversos coletivos de sociedades desiguais. Desloca a compreensão da deficiência como atributo e déficit do sujeito, numa perspectiva de causalidade da falta, para

o entendimento de deficiência como uma categoria histórica e social. Em termos de intervenção educativa, defende a deficiência como intrincada condição, que não se limita a uma condição orgânica - a dimensão primária da deficiência -, porque a dimensão primária está em estreita relação com a dimensão secundária da deficiência: a condição inferiorizada que sente aquele que apresenta a lesão orgânica. A ação política do educador, então, terá como foco a dimensão secundária da deficiência, pela construção de pedagogias críticas em detrimento de pedagogias classificatórias, que intencionem desnaturalizar a dominação social sobre o sujeito em situação de deficiência em relação com a sua subjetividade: a condição que ele também se coloca a partir das relações de poder construídas socialmente, na medida em que sujeito, dominado, mas sujeito. Em termos de ensino-aprendizagem, a ação pedagógica deve atuar nos aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo em relação com a metacognição na leitura e na escrita, por meio da construção de práticas discursivas de língua escrita (POULIN, 2010a; CARNEIRO, 2008; BATISTA e MANTOAN, 2007a; FIGUEIREDO, 2002; MOTA ROCHA, 2002a; LONGMAN, 2002; CHARLOT, 2000);

- b) A perspectiva sócio-histórica de aprendizagem: focaliza as funções psicológicas superiores- dentre elas, a língua escrita, como produzida na e pelos mediadores físicos (os artefatos culturais) e sociais (sujeitos), já que a relação entre sujeito e mundo social é mediatizada pela linguagem. Nesse sentido, o ensino sócio-histórica é constituído de atividades sociais, produzidas pela cultura, cujas ações, operações e motivos são socialmente produzidos, o que otimiza uma cognição situada (PADILHA, 2001; CORSINO, 2006; VIGOTSKI, 1991; CARNEIRO, 2008a);
- c) As perspectivas interacionista e discursiva de leitura: a perspectiva interacionista considera a leitura como interação entre leitor, texto e contexto, a partir da qual o leitor produz a gestão da compreensão, num processo de reconstrução das intenções do autor, mediado pelo

ensino explícito de um professor, leitor experiente da cultura letrada. A sócio interacionista discursiva acrescenta a compreensão da leitura como constitutiva e constituída de interações por sujeitos, não apenas cognoscentes, mas histórico-socialmente situados e membros de comunidades discursivas das várias esferas de linguagem, alternando-se as posições de leitor e autor, numa busca por acessar, produzir e distribuir sentidos, sendo respaldados pelos parâmetros sociais estabelecidos pela comunidade discursiva que balizam a ação leitora. Nessa direção, a língua é prática social dialógica e ideológica, razão pela qual o posicionamento na leitura é tão enfatizado. A língua escrita aqui cumpre não apenas a função representar a realidade, mas de produzi-la, também sendo caracterizada pela polifonia e multiplicidade de vozes e sentidos (MACHADO, 2010b; CAFIERO & ROCHA, 2009; MOTA ROCHA, 2013b; 2002b; GIASSON, 1993b; BAKHTIN, 1999); e

- d) O paradigma dos novos estudos do letramento: em oposição ao conceito de letramento autônomo, conceitua letramento ideológico como

(...) um conjunto de práticas sociais profundamente associadas à identidade e posição social e à abordagem do letramento como prática social que fornece um modo de construir sentido sobre as variações nos usos e nos significados do letramento nesses contextos, e não a confiança nas noções vazias de habilidades, taxas e níveis de letramento que dominam o discurso contemporâneo sobre o letramento (STREET, 2012b, p.79).

Questiona a principal tese do letramento autônomo que defende uma “ (...) grande divisão” entre letramento e oralidade e sobre as implicações do letramento para a racionalidade”. (*Ibidem*, p.81), a partir da qual “ (...) considera as pessoas na sociedade “moderna” que têm baixo desempenho em testes tradicionais de letramento também são limitadas em habilidades cognitivas e sociais” (*Ibidem*, p. 82). O letramento

aqui é analisado pelos processos de hegemonia, relações de poder, inclusive nos discursos e práticas em competição, além das categorias *escolha*, *status* e *identidade*, por uma etnografia da educação, numa abordagem de letramento participativo e de empoderamento com uma perspectiva mais socialmente orientada. Assim esse paradigma historiciza a análise do letramento implicando-o nas relações de poder de sociedades desiguais, problematizando a imposição de um modelo de escola racionalista, progressista e moderna difundida pelas agências internacionais que produzem campanhas de letramento e alfabetização.

Os dados foram produzidos através de questionários de identificação, entrevistas semi-estruturadas, de avaliação multidimensional dos leitores em sessões de leitura e de escrita, e de análise de documentos, a exemplo da Coleção *Memórias Marcantes*³. A pesquisa foi desenvolvida entre abril e dezembro de 2016.

Todas as atividades do Programa de leitura envolvem os 15 livros da *Coleção Memórias Marcantes* contendo relatos autobiográficos dos sujeitos, narrativas de resistência (produzidas conforme Mota Rocha (2002c). Sabemos que o foco da formação numa educação para diversidade, na perspectiva de formação crítico emancipatória (KRAMER, 1999), deve ser a análise dos processos de dominação socialmente produzidos dos e com os sujeitos em situação de deficiência, enquanto população descartável do sistema (MOTA ROCHA, 2002d). Tais narrativas otimizam essa análise, pela possibilidade de problematizar e resignificar representações inferiorizadas, na ação educativa produzida em pedagogias críticas. Ademais evidenciam a subjetividade dos sujeitos, além de os reposicioná-los enquanto sujeitos de discurso, autores de sua própria história.

3 FARIAS, H. S. das N; CARVALHO, R., S. P. & MOTA ROCHA, S. R. da. Coleção *Memórias Marcantes*. Campina Grande-PB: Editora: APAECG, junho de 2016.

3. APROPRIANDO-SE DE ESTRATÉGIAS (META) COGNITIVAS DE LEITURA: CONSTRUÇÃO DE SENTIDO, DECODIFICAÇÃO E POSICIONA- MENTO LEITOR

Analisamos a apropriação da decodificação, construção de sentido e posicionamento (MOTA ROCHA, 2013c), dos sujeitos em cinco sessões de leitura, 23 encontros horas-aula com a turma e dois encontros avaliativos totalizando 25 encontros de duas horas cada, 50 horas-aula de trabalho; todos esses *gravadas registradas em diário de campo*, e parte *transcritos*. *Totalizamos assim 46 horas-aula de ação leitora com os 11 sujeitos com as 23 atividades implementadas e revisadas nas quais considerávamos a participação autônoma* (quando a pesquisadora diz apenas a *consigna* ao aluno) ou *com pouca ajuda* (pelo fornecimento de pistas indiretas sobre o enredo)⁴. Uma dessas sessões ocorria na *Atividade de Leitura Compartilhada de Histórias* envolvendo a mediação face-a-face de uma mediadora, conforme etapas, processos de leitura e consignas descritas a seguir:

TABELA 1: Atividade de Leitura Compartilhada de Histórias: apropriação da construção de sentido e do posicionamento (MOTA ROCHA, 2013; 2002)

Etapas da Atividade	Consignas da mediadora
1. Leitura em voz alta do livro, dentre duas opções de escolha, conforme interesses temáticos dos sujeitos.	Escolha dentre estes dois livros qual poderei ler para você. Vou ler para você!
2. Solicitação do reconto/resumo oral.	Diga-me o que você entendeu da história que acabamos de ler. Como a história começou? O que aconteceu? E como a história terminou?

4 Caso o aluno precisasse, a pesquisadora ou ele mesmo fazia a releitura do livro.

3. Solicitação do resposta oral sobre inferência	No caso da história lida a questão inferencial era: que músicas tocaram na festa?
4. Solicitação da resposta oral sobre a ideia principal.	Você aprendeu algo com esta história? O que? O que (nome da autora) quis nos dizer com esta história?
5. Solicitação da resposta oral sobre o assunto.	Diga-me em uma palavra qual o tema desta história. Esta história fala de quê?
6. Solicitação da resposta oral sobre o posicionamento argumentando-o.	O que você achou da história? Por quê?

Os sujeitos foram avaliados por livros com narrativa semi-complexa, como o intitulado *Festa de São João*, de Juliana de Farias Souza, cuja sinopse pode ser *a ida à festa de São João de Serra Branca-PB pela mãe e filha, com a diversão conjuntas e o retorno para casa*. A ideia principal podia ser *festas populares são divertidas*, e o assunto, *festas populares, cultura ou diversão*. Dentre as respostas para a questão inferencial temos *músicas de forró*.

Além desta avaliação também analisamos a apropriação da construção do sentido em três sessões de leitura de outros três relatos escritos, cada um com uma das partes da história (cenário, trama e desfecho) para ser completado por escrito⁵, conforme instrumento exemplificado na tabela 2 (ver tabela 2 na página seguinte). A construção de sentido é considerada meta da leitura e critério de avaliação leitores proficientes (BATISTA et al, 2007b; SAINT-LAURENT et al, 1995a). A compreensão global – resumo - caracteriza-se como macroprocesso que “ (...) orienta-se para a compreensão global do texto, para as conexões que permitem fazer do texto

5 Em cada relato escrito, duas partes estavam escritas e uma seria completada por escrito pelo sujeito para a pesquisadora. A pesquisadora aplicava um instrumento por vez, em dias diferentes e alternados. Em último caso, aceitamos a complementação oral da história.

um todo coerente” (GIASSON, 1993c, p.33). Também se relaciona com os processos de elaboração, por contemplar previsões, imagens mentais, resposta afetiva, ligação com os conhecimentos e, sobretudo, raciocínio, assim como com os processos (meta)cognitivos: “ (...) que gerem a compreensão e permitem ao leitor adaptar ao texto e à situação ” (*Idem*), identificando a perda da compreensão e reparando-a.

TABELA 2: Instrumento *Histórias para Completar*: construção do sentido do começo

Consigna: Leia a História e complete o seu começo escrevendo no quadro em branco

Título 1: A cheia

Autor: José Daniel Barbosa Carijó

Na minha casa, a cheia cobriu a televisão, faltou energia e a água levou o bujão, a porta da minha casa, tudo... Fiquei triste, tive medo de cobra e rato. Quando a cheia passou ficou tudo sujo, cheinho de lama.
Minha mãe, Peú, Ita e eu fomos lavar minha casa e a padaria... Gosto de cheia não!!!

Por fim, em outra sessão de leitura avaliamos a apropriação da decodificação: o sujeito deveria ler para a pesquisadora e em voz alta, após leitura silenciosa prévia, outro relato autobiográfico escrito, ocasião em que ela avaliava a sua decodificação⁶.

⁶ No que se refere à decodificação dos onze sujeitos leitores alfabetizados, destes, 2 apresentaram leitura fonética, 4 fluente e fonética e 3 leitura fluente, a saber: a) *leitura fonética*: apresenta leitura segmentada e artificializada, com indícios de que o leitor não entendeu sua própria leitura, prejudicando a veiculação do sentido do texto e o entendimento da leitura pelo leitor ouvinte. Leitura enfadonha e muito demorada; b) *leitura fonética e fluente*: encontra-se em processo de transição entre a categoria acima e a categoria abaixo; e c) *leitura fluente*: apresenta leitura fluente, lendo as palavras em blocos produzindo e

Vejam os dados sobre os vários planos de construção de sentido e o posicionamento leitor oriundos da sessão de leitura da *Atividade de Leitura Compartilhada de Histórias* (ver tabela 3 na página seguinte). Identificamos então a predominância da categoria *não respondeu* (24)⁷, seguida das categorias *respondeu parcialmente* e *respondeu satisfatoriamente*, cada uma com 15 pontos de frequência. Os dados indicam que os sujeitos produziram, sobretudo, reconto e não sinopse, o que configura apropriação da compreensão linear, e não da compreensão global (MOTA ROCHA, 2013d; BATISTA et al, 2007b; GIASSON, 1993d).

Numa análise horizontal da tabela sobre os planos de construção de sentido temos a predominância das categorias não respondeu (29) e respondeu satisfatoriamente (21), ficando respondeu parcialmente (19) com a menor frequência das respostas. A grande maioria dos sujeitos hesitou ou realizou frágil reconto com grandes dificuldades tendo expressado informações pontuais ou detalhadas do enredo (principais e secundárias), sem articulação com o fio condutor da narrativa (sequência temporal); ou ainda, responderam uma parte da narrativa por outra. Outros fizeram o reconto parcial: recontaram algumas partes do enredo, tendo omitido outras, usaram unidades de significados literais do texto

escrito, tendo indicado relativa compreensão da sequência temporal da história em nível de reconto.

dando indícios de compreensão das unidades de sentido do discurso com entonação adequada. Veicula adequadamente o sentido e função social do discurso lido e otimiza a sua apropriação pelo leitor ouvinte. Leitura rápida e bastante expressiva.

7 Categoria que contempla também resposta inadequada.

TABELA 3: Avaliação dos Sujeitos nos Planos de Construção de Sentido e no Posicionamento

Legenda: NA: não argumenta; AP: argumenta parcialmente; e BA: argumenta bem

APRO- PRIAÇÃO	CONSTRUÇÃO DE SENTIDO						POSICIONAMENTO		
	Co- meço		Fim	Inferên- cias	Ideia princi- pal	As- sunto	NA	AP	AB
Não respondeu: 29	5	2	7	2	8	5			
Respondeu parcial- mente: 19	2	6	1	4	3	3	1	10	
Respondeu adequadamente: 21	4	3	3	5	0	3			

Apenas 2 sujeitos conseguiram fazer reconto adequado e/ou resumo, utilizando a estratégia de sumarização, ou seja “ (...) reescreveu o texto com a conservação da equivalência informativa, a concretização de uma economia de meios de significação e a adaptação a uma nova situação de comunicação” (GIASSON, 1993e, p.16). Ressaltemos ainda a maior dificuldade, sobretudo, na compreensão do final ou desfecho da narrativa (7 *não responderam*), seguido do começo (5 *não responderam*) e do meio (2 *não responderam*) que representam, respectivamente, o cenário e a trama, evidenciando maior dificuldade no desfecho da narrativa.

No caso das inferências, destreza dos sujeitos, predomina a compreensão adequada (categorias *respondeu satisfatoriamente* 5 e *parcialmente*, 4) tendo apenas 2 sujeitos respondido inadequadamente. Estes dados revelam que tais sujeitos parecem ter destreza em estabelecer relações entre os conhecimentos textuais e de mundo, fazer extrapolações

buscando colaborar intencionalmente com a produção dos sentidos participando ativamente na leitura de informações implícitas ou do interdito. Lembremo-nos de que inferências exigem a compreensão de informações implícitas, demandando maior abstração, flexibilidade cognitiva, mobilização de esquemas e atitudes de se arriscar a ler. Trata-se de um processo de integração “ (...) têm como função efetuar ligações entre as proposições ou frases” (*Ibidem*, p. 33).

A compreensão da ideia principal foi a maior dificuldade dos sujeitos, tendo predominado a categoria *não respondeu* (8) ou *parcialmente* (3). Nenhum sujeito a respondeu adequadamente. Produzidas a partir das inferências, através de informações no texto, a ideia principal tem, a partir de 1990, lugar de destaque no ensino da leitura. Trata-se da mensagem do autor, visão de conjunto, elementos importantes, ponto de vista principal, ideia central do texto, sendo inclusive a informação mais importante que o autor deu para explicitar o assunto. Pode ser encontrada numa só frase ou em duas frases adjacentes (*Idem*). São afirmações generalizadas, objetivando a estocagem na informação na memória de longo prazo de modo a ampliar a teoria de mundo do leitor. No assunto apresentaram predominância na categoria *não respondeu* (5) tendo as demais 3 pontos de frequência: mais da metade dos sujeitos (6) o fizeram parcial ou adequadamente.

O posicionamento leitor ou a interpretação é outra habilidade de alto nível fundamental às práticas letradas em sociedades grafocêntricas e desiguais. Predominância da *argumentação parcial* – AP: opina sobre o enredo lido e o argumenta parcialmente, pois a despeito de terem apresentado uma opinião sobre o enredo, não o fizeram com firmeza e relacionando a ideologia do autor, com o seu contexto social e teoria de mundo, com função social de convencer o outro (KLEIMAN, 2008). Um dos sujeitos apresentou a categoria *Não argumenta- NA*: opina com dificuldades sobre o enredo lido e não o justifica. Apresenta opinião circular ou vaga. Nenhum sujeito apresentou resposta na categoria *Argumentação*

Boa - AB: opina sobre o enredo lido e o argumenta bem, pois relaciona as informações do enredo com o seu contexto social e sua teoria de mundo. Apesar de dez dos 11 sujeitos terem interpretado o lido de forma relativamente coerente com a ideia principal do enredo, não o fizeram de forma clara, firme e articulada com os conhecimentos de mundo e as experiências sociais dos leitores, extrapolando o lido, o que caracteriza a boa argumentação - BA nesta pesquisa (MOTA ROCHA, 2013e; 2002e).

Assim, parece haver um início da dessacralização do discurso escrito por parte dos leitores (MOTA ROCHA, 2013f), como o deslocamento para se colocar do ponto de vista do outro avaliando seu ponto de vista, atitude fundamental na ampliação de pontos de vistas e da intensificação da subjetivação dos sujeitos quando interagem com o discurso do outro, ao mesmo tempo, diferenciando-se do outro. Aliás, esta atitude indica ganhos de desenvolvimento e aprendizagem nas teorias psicogenéticas de Wallon, Piaget e Vigostky, assim como autoconstrução via leitura:

Da mesma maneira é a leitura, o olhar, a escuta: dispersão de fragmentos exteriores que constituem o interior e produzem sentido (s) como consequências das múltiplas e sucessivas identificações do leitor; estas, sabemos, decorrem do processo de integração do outro e da história (memória do passado mais, ou menos, distante): o outro que constitui o UM ou o aparentemente Um. (...) Ler, compreender, interpretar ou produzir sentido é uma questão de ângulo, de percepção, ou de posição enunciativa (CORACINI, 2005, p.25).

As palavras de Coracini nos levam a pensar a leitura como um processo complexo de produção de sentido que é determinado pelos sujeitos submersos em um contexto socio-histórico/ideológico e que necessitam fazer uso da contrapalavra, conceito bakhtiniano entendido como lugar

de construção das compreensões do leitor (GERALDI, 2002a). O leitor conforme Geraldi (op.cit.) vem carregado de contrapalavras e o autor no processo mesmo da produção, já dialoga com contrapalavras por ele imaginadas.

Assim um leitor que não faz uso da contrapalavra não vivencia de fato a experiência da leitura. As palavras que usamos para dialogar com um dado texto multiplicam as possibilidades de compreensão do texto e do mundo porque são palavras que “ (...) sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz (GERALDI, 2002b, p.06).

Rojo (2004) afirma que para interpretar um texto é preciso situá-lo, saber quem é o autor, que posição social ele ocupa, que ideologia assume, com que circunstâncias escreve, com que finalidade. Desconsiderando estas condições de produção e circulação do texto, a compreensão deste fica no nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica que permita diálogo com o texto e não que o aluno fique subordinado a ele. Assim, compreender e se posicionar sobre um texto não se resume apenas a uma ação linguística ou cognitiva: “ (...) É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir no mundo, na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade ”. (MARCUSCHI, 2008, p. 250).

Os dados sobre construção de sentido oriundos do instrumento *histórias para completar*, no que se refere à macroestrutura da narrativa estão na tabela a seguir (ver tabela 4 na página seguinte). As maiores dificuldades dos sujeitos são referentes ao início da narrativa (6 não preencheram), seguido do final (4 não preencheram) e do meio (3 não preencheram), aspecto convergente às dificuldades de produção escrita, sobretudo, do início de narrativas analisadas por Fernandes & Figueiredo, 2010b). Apenas um sujeito, dentre os nove, conseguiu completar o enredo adequadamente. Articulando os dados das sessões de leitura com estes instrumentos vemos

que se confirmar a maior dificuldade na compreensão do início ou cenário da narrativa.

TABELA 4: Dados oriundos da Avaliação da Leitura/maio 2016: Histórias para completar (adaptado de CRUZ, 2008)

TIPO DE RESPOSTA: APROPRIAÇÃO	História para completar: começo	História para completar: meio	História para completar: final
Não completou: 13	6	3	4
Completou parcialmente: 11	2	5	4
Completou adequadamente: 3	1	1	1

Enfim a análise da apropriação das estratégias (meta) cognitivas de leitura pelos sujeitos desta pesquisa indicam uma compreensão inicial do reconto e ideia principal. Dentre as principais estratégias identificadas nos sujeitos temos:

- a) Atitudes de hesitação/espera pela emergência do sentido em detrimento da gestão da compreensão;
- b) Pensamento egocentrismo e centração em interface com as dificuldades de análise do sentido do autor, pela dificuldade de se colocar do ponto de vista do outro, pelo processo de identificação do leitor com o autor ou mesmo pelo sincretismo; e
- c) A localização pontual dos índices figurativos (ilustrações) na produção do reconto, pouco articulada com o sentido e a sequência temporal da narrativa.
- d) De outro modo também identificamos destrezas dos sujeitos na produção de inferências, na identificação do assunto e no posicionamento com argumentação ainda parcial, além de disposição e interesse em ser orientado revelando-nos engajamento com as ações escolares para a construção de sentido e do posicionamento leitor pelo Programa Ensino Explícito. Vejamos um evento ilustrativo:

Evento 1

Legenda: Aurea (aluna em situação de deficiência); P (Pesquisadora); e T (turno de fala)

1. P: E aí Auristela, o que você achou dessa história?
2. Aurea: Bom.
3. P: Por que tu achou bom?
4. Aurea: Boa, o São João. A festa do São João, a mãe dela levou pra a quadrilha ver..
5. P: Hum, o que mais?
6. Aurea: Ai ela dançou com um rapaz aqui, aí comeu muito, aí ...aí ficou feliz (referindo-se à ilustração).
7. P: Hum, o que mais?
8. Aurea: Ai ela dançou...
9. P: Certo, ok. Aurea, tu acha que nesse tipo de festa é tocado que tipo de música?
10. Aurea: Sanfoneiro.
11. Claudia: E sanfoneiro toca que tipo de música?
12. Aurea: Cantar.
13. P: Canta o quê?
14. Aurea: Canta aquela: _ *Olha pro céu* (cantando uma música junina)...
15. P: Ok, o que tu acha que essa história quer mostrar pra gente, qual a ideia principal dessa história, o que ela quer ensinar pra a gente?
16. Aurea: Ela dançando, ela, era ensinar a tocar a sanfona.
17. P: Essa história fala de quê? Qual o assunto dessa história?
18. Aurea: De a festa de São João.
19. P: Sim, festa de São João. Ok (Avaliação em 10/05/2016)

Vemos como Aurea, em sessão caracterizada como *participação autônoma*, produziu posicionamento parcial sobre o lido (T2) usando, criativamente, o reconto da narrativa, apoiado pelos índices figurativos (ilustração) e os articulando à coerência textual, para justificá-lo. Recontou adequadamente o início (T4), a trama (T6 e T8) e o desfecho (T6/T8), embora não tenha conseguido articular no posicionamento leitor o enredo ao seu contexto social – o que caracterizaria a

boa argumentação. A sua construção de sentido transitou entre reconto e resumo, entre compreensão linear e compreensão global, porque lançou mão de informações secundárias, descrevendo literal e detalhadamente informações do enredo (T6- a exemplo da expressão: *_ Ai ela dançou com um rapaz aqui, ai comeu muito, ai*), mas já reproduzindo o sentido do autor com termos englobantes e de modo sintético, revelando sumarização (T6 quando menciona: *ai ficou feliz*). Preciou de muita ajuda (T11 e T13) na produção da inferência, tendo realizado-a parcialmente porque, embora tenha conseguido realizar transferência de aprendizagem pela antecipação dos esquemas, responde usando o conceito do músico (T10) ou de sua ação (T12), e não do gênero musical como a consigna solicita: o forró, no caso. Pelo exposto, vemos como os sujeitos, ainda que apresentem dificuldades, encontram-se em franco processo de apropriação destas estratégias, o que desnaturaliza a ideologia de que indivíduos em situação de deficiência intelectual não podem se beneficiar de ensino sócio-histórico e explícito por pedagogias críticas, na construção das funções psicológicas superiores.

Outros ganhos foram identificados na pesquisa:

1. Atitudes de autogestão da compreensão e não de hesitação ou espera pela compreensão
2. Disposição, dedicação e compromisso na realização das atividades;
3. Melhoria na qualidade das hipóteses e na ação de confirmá-las;
4. Ganhos na identificação da perda da compreensão e na reparação na produção do reconto, diferenciando e articulando conhecimentos prévios e conhecimentos do autor;
5. Realização das atividades finalizando-as com êxito, com autonomia e/ou com ajuda. Nenhuma atividade deixou de ser realizada, ao contrário, acrescentamos atividades ao planejado em função da boa aceitação;

6. Melhoria da autoestima e da autoconfiança, além da apropriação da concepção de erro construtivo em oposição à de erro desvio;
7. Atitudes de transferência de aprendizagens, releitura e capacidade de sublinhar ideias principais em situação de reconto; e
8. O nível de colaboração e beneficiamento do grupo com o currículo proposto e com mediação com os pares e a dos três/quatro docentes por aula.

4. CONSTRUINDO O ENSINO EXPLÍCITO PARA ALUNOS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O ensino explícito foi desenvolvido por pesquisadores do Departamento de Psicopedagogia da Université Laval- Québec, do Grupo de Pesquisa sobre Leitores com Dificuldades de Adaptação Escolar, coordenado pelas professoras Dra Joceline Giasson e Dra. Lise Saint-Laurent. Objetiva a gestão da compreensão com autonomia, para além do nível de palavras, a partir da explicitação verbal dos processos e estratégias leitoras (SAINT-LAURENT ET AL, 1995b; GIASSON, 1993f).

Os dados produzidos nos permitem traçar os objetivos deste ensino para nossos sujeitos: 1) Produzir a compreensão linear em nível de reconto, sobretudo, do final da narrativa; 2) Intensificar a produção adequada de inferências e assunto; 3) Construir a ideia principal dos enredos de modo a sintetizar a ideologia do autor em sentença generalizadora favorecendo a estocagem da informação; e 4) Construir posicionamento/ interpretação na leitura de modo a ter argumentação clara, firme e articulada com o conhecimento de mundo do leitor-boa argumentação.

Isso num *Ensino Explícito* no qual a pedagogia de leitura explicita as estratégias de leitura no ato de ensino-aprendizagem realizado entre leitores de distintos níveis conceituais (*hábeis e não hábeis*) e se busca levar o aluno a tomar consciência dos processos e estratégias (meta)cognitivas de leitura usados em determinadas situações-problema, no caso, articulando o

sentido do enredo para além do nível de palavras, de modo autônomo.

Dentre seus princípios temos: 1) a imersão dos alunos em atividades letradas envolvendo o letramento literário e exercícios orais de leitura; b) a afirmação e o conhecimento dos sujeitos, sobretudo, pública, enquanto autores e leitores da comunidade discursiva em construção pelo programa em foco; c) a ação mediada, sobretudo pela mediação pedagógica individualizada/em duplas; d) a criação de atitudes valorativas, estratégicas e cuidadosas, de autoavaliação e de corresponsabilidade na formação leitora atrelando uso consciente de estratégia leitora e êxito na leitura.

Como principais estratégias leitoras a compõem a mediação pedagógica, sugerimos: 1) Antecipar, inclusive com imagens mentais, e confirmar o sentido das etapas da narrativa; 2) Rer ler o lido diferenciando informações secundárias e principais, e sublinhando-as; 3) Articular tais informações em nível de reconto ou de resumo oral, pela sumarização; 4) Posicionar-se frente ao lido autoconstruindo-se e fazendo extrapolações a partir do lido; e 5) Autoavaliar-se identificando perda da compreensão, reparando-a. Outras ações pedagógicas para a construção da seriação e da sequência temporal da história e das estratégias de repetição interna e retenção da informação em relação às memórias de trabalho e de longo prazo são necessárias. Ainda precisamos de intervenções para a diminuição do pensamento autocentrado no egocentrismo e do sincretismo, pela construção da subjetivação dos sujeitos, por se tratar de fragilidades observadas em sujeitos em situação de deficiência, (FIGUEREDO, POULIN & GOMES, 2010).

Por fim, o ensino explícito favorece o apelo destes sujeitos aos seus conhecimentos, processos, estratégias e conceitos em situações-problema de leitura, de modo a construirmos com tais sujeitos a autodeterminação, meta central da educação (POULIN, 2010b).

5. BENEFICIANDO-SE DO ENSINO EXPLÍCITO EM PEDAGOGIAS CRÍTICAS

A despeito da complexidade da construção de sentido e do posicionamento leitor enquanto habilidades leitoras de alto nível (GIASSON, 1993g; SAINT-LAURENT ET al, 1995c), e sua correlação com as dificuldades do pensamento generalizante por sujeitos em situação de deficiência intelectual, os dados indicam apropriação inicial do reconto e ideia principal. Por outro lado, também apontam que eles estão em franco processo de apropriação dos planos de construção de sentido e posicionamento leitor, tendo apresentado destrezas nas inferências, assunto e posicionamento leitor.

As dificuldades encontradas nos desempenhos dos sujeitos nesta pesquisa não os impossibilitam que se construam leitores produtores da gestão da compreensão e das extrapolações éticas e afetivas sobre o lido, desde que mediados adequadamente num ensino sócio histórico e explícito por pedagogias críticas.

Muito antes, pelo contrário. Ao analisarmos a apropriação das estratégias (meta)cognitivas de construção de sentido e posicionamento leitor em sujeitos em situação de deficiência intelectual e de promovermos a adaptação do ensino explícito para tais sujeitos, referendamos o que muitas pesquisas apontam sobre ensino da leitura na escola contemporânea: a necessidade, importância e centralidade da escola, fundamentada nas perspectivas interacionistas e discursivas de leitura, em promover a gestão da compreensão e do posicionamento leitor pelo ensino sistemático juntos aos nossos alunos independentemente de qualquer coletivo social.

Finalmente esta pesquisa constata que tais sujeitos podem se beneficiar desse ensino ao ponto de focalizarem sua ação leitora para construir, com intenso, adequado e significativo suporte de leitores proficientes, as funções psicológicas superiores. Dentre elas, nesta pesquisa, encontra-se a apropriação de estratégias (meta)cognitivas de construção de sentido e do posicionamento leitor e suas implicações para a afirmação social e políticas de sujeitos em situação de deficiência.

REFERENCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BATISTA, C. A. M & MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, A. L. L. et all. Deficiência Mental. São Paulo: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. BATISTA ET ALL. Pró-Letramento, Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: MEC, 2007. (Unidade I).

CAFIERO, D.& ROCHA, G. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: M. L. Castanheira, F. I. P. Maciel & R. M. F. Martins (Orgs.). *Alfabetização e Letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.

CARNEIRO, M. S. C. *Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down*. 2007. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2008a.

_____. *Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down*. 2007. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2008b.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de leitura na (Pós) Modernidade. In _____ CARVALHO, Regina Célia; LIMA Paschoal (org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2005, p. 15-43.

CORSINO, P. A criança de seis anos e as áreas do conhecimento. In: Brasil. Ministério de Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização do documento: JeaneteBeauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

FERNANDES, C. W. V.; SILVA, C. B. & R. V. de FIGUEIREDO. A produção textual de narrativas de alunos com deficiência intelectual. In: R. V. de FIGUEIREDO, S. R. da MOTA ROCHA & A. L. L, GOMES (Org.). *Práticas de leitura no contexto da escola das diferenças*. Fortaleza: Editora UFC, 2010 (ISBN 978-85-7282-386-9).

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: SOUZA, Vanilton C. (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. XI ENDIPE*. Rio de Janeiro: DP&A editora, p.67-78, 2002a.

_____. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: SOUZA, Vanilton C. (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. XI ENDIPE*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002b.

GERALDI, Wanderley. Leitura uma oferta de contrapalavras (2002). Texto apresentado na mesa redonda “ Ler é traduzir, do 13 COLE, realizado em Campinas em julho de 2002a.

_____. Leitura uma oferta de contrapalavras (2002). Texto apresentado na mesa redonda “ Ler é traduzir, do 13 COLE, realizado em Campinas em julho de 2002b.

GIASSON, J. A compreensão na leitura. Portugal: Edições Asa, 1993a.

_____A compreensão na leitura. Portugal: Edições Asa, 1993b.

_____A compreensão na leitura. Portugal: Edições Asa, 1993c.

_____A compreensão na leitura. Portugal: Edições Asa, 1993d.

_____A compreensão na leitura. Portugal: Edições Asa, 1993e.

_____A compreensão na leitura. Portugal: Edições Asa, 1993f.

KRAMER, S. Infância e Educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, S. ET AL(org.) *Infância e Educação Infantil*. Campinas: Papyrus, 1999.

LONGMAN, L. V. Classificação: uma Pedagogia da exclusão. In: Revista Gestão em Rede, outubro, 2002.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Ensinar português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Glicinei Teodoro (Orgs.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010a, p. 417-437.

_____Ensinar português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Glicinei Teodoro (Orgs.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010b

MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão como trabalho social e não atividade individual. In: _____ *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLON, Suzana Inês. Questões metodológicas da pesquisa na abordagem sócio-histórica. *Informática na Educação: teoria e prática*. Porto Alegre, v.11, n.1, jan/jun. 2008.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. Abordagens à pesquisa. In: *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro, Lamparina, 2008, p. 39-67.

MOTA ROCHA, Sílvia Roberta da. Avaliação de leitores iniciantes. In: LIRA, A. A. D.; SALUSTIANO, D. A. (Org.). *Processos Avaliativos na Educação Básica: reflexões, práticas e desafios*. 1ed. Campina Grande: EDUFCEG, 2013a, v. 1, p. 122-139.

_____. Avaliação de leitores iniciantes. In: LIRA, A. A. D.; SALUSTIANO, D. A. (Org.). *Processos Avaliativos na Educação Básica: reflexões, práticas e desafios*. 1ed. Campina Grande: EDUFCEG, 2013b

_____. *Leitores da comunidade e crianças lêem histórias na escola: Programa de integração da criança remanescente à comunidade letrada*. 2002a. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.

_____. *Leitores da comunidade e crianças lêem histórias na escola: Programa de integração da criança remanescente à comunidade letrada*. 2002b. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará

_____. *Leitores da comunidade e crianças lêem histórias na escola: Programa de integração da criança remanescente à comunidade letrada*. 2002c. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará

_____. *Leitores da comunidade e crianças lêem histórias na escola: Programa*

de integração da criança remanescente à comunidade letrada. 2002d. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará

_____ *Leitores da comunidade e crianças lêem histórias na escola: Programa de integração da criança remanescente à comunidade letrada.* 2002e. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará

_____ A Formação das Culturas Democrática e Leitora na Escolarização Inicial. In: RODRIGUES, M. (Org.); ARCOVERDE, R. D. L. (Org.). Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea: trabalho e formação docente na contemporaneidade. 1. ed. Campina Grande: Editora Universitária da Universidade Federal de Campina Grande - EDUFCG, 2009. v. 1. 890 p. ISBN 978-85-89674-84-3 - 07-119

PADILHA, Anna Maria Lunardi. A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos pela deficiência mental. *Anais da 24ª Reunião da ANPED*. Caxambú, MG, 7, a p. 1-16, 11 de out. 2001.

POULIN, J. R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de.; BONETI, Lindomar Wessler & POULIN, Jean-Robert (Orgs.) *Novas Luzes Sobre a Inclusão. Fortaleza*: UFC editora, 2010a- ISBN 9788572823875.

_____ Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de.; BONETI, Lindomar Wessler & POULIN, Jean-Robert (Orgs.) *Novas Luzes Sobre a Inclusão. Fortaleza*: UFC editora, 2010b

FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J. R.; GOMES, A. L. L. *Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual*. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2010. 102 p.

RIBEIRO, Maria Aparecida Andrés. *Pessoas com Deficiência nos Censos Populacionais e Educação Inclusiva*. Consultoria Legislativa - publicado na Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Brasília, nov., 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-epesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2014_14137.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2016.

ROJO, R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. RANGEL, E. de OLIVEIRA & ROJO, R. (Orgs.). *Língua portuguesa: ensino fundamental*. BRASÍLIA, 2010a.

_____. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. RANGEL, E. de OLIVEIRA & ROJO, R. (Orgs.). *Língua portuguesa: ensino fundamental*. BRASÍLIA, 2010b.

_____. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE/CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso, realizado em maio de 2004.

SAINT-LAURENT, L. et al. Programmed'interventionauprès des élèves à risque: une nouvelle option éducative. Montréal, Canadá: GaetanMorin, 1995a.

Programmed'interventionauprès des élèves à risque: une nouvelle option éducative. Montréal, Canadá: GaetanMorin, 1995b

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.) *Discursos e Práticas de Letramento: Pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012a, p. 69-92.

_____ Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.) *Discursos e Práticas de Letramento: Pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012b.

_____ Os novos estudos sobre o letramento: Histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Glicinei Teodoro (Orgs.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 33-53.

VIEIRA, C. W. V.; SILVA, C. B. & R. V. de FIGUEIREDO. A mediação e o conflito sócio-cognitivo como elementos constitutivos da produção textual de alunos com deficiência intelectual. In: R. V. de FIGUEIREDO, S. R. da MOTA ROCHA & A. L. L. GOMES (Org.). *Práticas de leitura no contexto da escola das diferenças*. Fortaleza: Editora UFC, 2010 (ISBN 978-85-7282-386-9).

VIGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Submetido em: 23/03/2017

Aprovado em: 02/08/2017