

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP

<https://repositorio.uenp.edu.br>

Programa de Pós-Graduação em Ensino

Dissertações

2023

Formação de professores para o ensino de língua portuguesa: compreensão de leitura para estudantes com deficiência intelectual

Silva, Bruna Beatriz Cavalline

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/445>

Baixado de Repositório Institucional UENP



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
DO PARANÁ**
Campus Cornélio Procópio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

BRUNA BEATRIZ CAVALLINE SILVA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA: COMPREENSÃO DE LEITURA
PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.**

CORNÉLIO PROCÓPIO

2023

BRUNA BEATRIZ CAVALLINE SILVA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA: COMPREENSÃO DE LEITURA
PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Roberta Negrão de Araújo

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Marília Bazan Blanco

CORNÉLIO PROCÓPIO

2023

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

SS578f
f Silva, Bruna Beatriz Cavalline
Formação de Professores para o Ensino de Língua
Portuguesa: Compreensão de Leitura para estudantes
com Deficiência Intelectual / Bruna Beatriz
Cavalline Silva; orientadora Roberta Negrão de
Araújo; co-orientadora Marília Bazan Blanco -
Cornélio Procópio, 2023.
142 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
Graduação em Ensino, 2023.

1. Deficiência Intelectual. 2. Formação Docente
Continuada. 3. Compreensão de Leitura. 4. Manual
Ilustrado. I. Araújo, Roberta Negrão de, orient. II.
Blanco, Marília Bazan, co-orient. III. Título.

BRUNA BEATRIZ CAVALLINE SILVA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA: COMPREENSÃO DE LEITURA
PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Roberta Negrão de Araújo
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Marília Bazan Blanco
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP.

Prof. Dr. João Coelho Neto
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP.

Prof.^a Dr.^a Sílvia Márcia Ferreira Meletti
Universidade Estadual de Londrina – UEL.

Cornélio Procópio, 24 de fevereiro de 2023.

Dedico todo o esforço que depositei neste trabalho aos meus pais e esposo, por sempre me incentivarem a continuar na carreira acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me manter firme durante essa caminhada, me auxiliando a vencer os desafios e finalizar mais uma etapa da minha trajetória acadêmica.

À minha família, por sempre acreditar que eu seria capaz de vencer mais essa etapa, em especial a meus pais, irmã e esposo por vibrarem a cada conquista acadêmica realizada por mim. Sempre motivadores, acompanharam todo esse desafio. Obrigada por compreenderem minha ausência.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Roberta Negrão de Araújo, por acreditar em mim e em minha pesquisa; principalmente pela disponibilidade e prontidão nas orientações. Não poderia deixar de agradecer à minha coorientadora, Prof.^a Dr.^a Marília Bazan Blanco, por fazer parte desta pesquisa e compartilhar do seu conhecimento e experiência. Sou muito grata pelos ensinamentos que fizeram a diferença na minha vida profissional.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado Profissional (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procopio, por fornecerem embasamento teórico enquanto pesquisadora na área de ensino. Agradeço, também, aos colegas do mestrado com os quais compartilhei conhecimentos e angústias.

Agradeço aos professores do Ensino Fundamental da Rede Básica da educação participantes dessa pesquisa, por darem vida a essa produção científica.

Esta dissertação de mestrado é fruto de uma experiência única, contendo contribuições de várias pessoas. Logo, agradeço imensamente a prontidão de cada um pela disponibilidade e a colaboração demonstradas por todos.

“Quem se atreve a ensinar nunca
deve deixar de aprender”

John Cotton Dana

SILVA, Bruna Beatriz Cavalline. **Formação de Professores para o ensino de Língua Portuguesa: compreensão de leitura para estudantes com Deficiência Intelectual.** 2023. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2023.

RESUMO

O presente estudo discute a formação de professores para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a perspectiva de inclusão de escolares com deficiência intelectual, de leve a moderada, buscando desenvolver a compreensão de leitura. A escolha do tema justifica-se pelas inquietações originadas na prática docente da pesquisadora, bem como pela necessidade de contribuir com os poucos estudos que abordam o trabalho de compreensão de leitura em estudantes com DI, confirmadas pelo mapeamento realizado nas produções brasileiras nos últimos dez anos. A pesquisa teve como norte a questão investigativa: De que forma um manual ilustrado pode contribuir para a ação docente diante da criança com deficiência intelectual na escola regular? Desta forma, tem como objetivo geral organizar um manual ilustrado com a finalidade de colaborar com o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo a compreensão de leitura como categoria selecionada. Assim, por se tratar de um mestrado profissional e baseando-se na escassez de produções que contemplem a temática, foi elaborado um Produto Técnico-Tecnológico intitulado **Manual Ilustrado: Atividades de Compreensão de Leitura para Escolares com Deficiência Intelectual**. O manual foi implementado por meio de uma intervenção formativa, caracterizada como um curso, de forma presencial e foram abertas as inscrições a professores da rede municipal de ensino de Cornélio Procópio. Para validação das atividades propostas no manual, estas foram desenvolvidas e avaliadas pelos participantes. Antes, durante e após o curso foram coletados dados. Estes constituíram o *corpus* de análise, realizada na perspectiva qualitativa, por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), com vistas à unitarização e à categorização de elementos identificados. Evidenciou-se que a inclusão ainda aflora diferentes formas de insegurança nos docentes, seja por falta de experiência ou por falta de conhecimento; entretanto, ao participarem de eventos de formação, pode-se adquirir e atualizar conceitos, além de esclarecer dúvidas, o que enriquece a prática docente. Também foi evidenciado que o referido manual pode contribuir para o ensino de compreensão de leitura para estudantes com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Compreensão de Leitura. Deficiência Intelectual. Formação de professores. Manual Ilustrado.

SILVA, Bruna Beatriz Cavalline. **Teacher Training for Portuguese Language Teaching: Reading Comprehension for Students with Intellectual Disability.** 2023. 141 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Teaching) – State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio, 2023.

ABSTRACT

The present study discusses the teacher training for teaching Portuguese in the early years of Elementary School, from the perspective of including students with intellectual disabilities, from mild to moderate, seeking to develop reading comprehension. The theme choice is justified by concerns arising from the researcher's teaching practice and the need to contribute to the few studies that address the work of reading comprehension in students with intellectual disabilities, confirmed by the mapping carried out in Brazilian productions in the last ten years. The research was guided by the investigative question: How can an illustrated manual contribute to the teaching action with children with intellectual disabilities in regular schools? Thereby, the general objective is to organize an illustrated manual with the purpose of collaborating with the Portuguese language teaching in the early years of Elementary School, with reading comprehension as the selected category. Thus, because it is a professional master's degree and based on the scarcity of productions that address the theme, a **Technical-Technological Product entitled Illustrated Manual: Reading Comprehension Activities for Students with Intellectual Disabilities** was prepared. The manual was implemented through a training intervention, characterized as an in-person course. Enrollment was open to teachers from the municipal teaching network of Cornélio Procópio. To validate the activities proposed in the manual, they were developed and evaluated by the participants. Before, during, and after the course data were collected. These constituted the corpus of analysis, carried out in a qualitative perspective, through Textual Discursive Analysis (DTA), with a view to unitarization and categorization of identified elements. It was evident that inclusion still raises different forms of insecurity in teachers, whether due to lack of experience or knowledge; however, by participating in training events, concepts can be acquired and updated, in addition to clarifying doubts, which enriches teaching practice. It was also evidenced that the mentioned manual can contribute to teaching reading comprehension to students with intellectual disabilities.

Keywords: Portuguese Language Teaching. Reading Comprehension. Intellectual Disability. Teacher training. Illustrated Handbook.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Primeiro Encontro	74
Figura 2 – O que é inteligência?	75
Figura 3 – E deficiência intelectual?	75
Figura 4 – Terceiro Encontro.....	76
Figura 5 – Quarto Encontro.....	77
Figura 6 – Quinto e último encontro	77
Figura 7 – Categorias, subcategorias e unidades de análise estabelecidas <i>a priori</i> para análise dos dados	78
Figura 8 – Primeira categoria de análise: Conhecimentos Prévios.....	81
Figura 9 – Segunda categoria de análise: Produto Técnico-Tecnológico	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Busca da palavra-chave “deficiência intelectual”	53
Quadro 2 – Artigos selecionados para leitura.....	53
Quadro 3 – Teses e Dissertações selecionadas para leitura.....	57
Quadro 4 – Estruturação do PTT	67
Quadro 5 – Síntese dos encontros de implementação do PTT	68
Quadro 6 – Relação das questões às categorias <i>a priori</i>	70
Quadro 7 – Conhecimentos Prévios sobre o conceito de Deficiência Intelectual	82
Quadro 8 – Conhecimentos prévios sobre a inclusão	83
Quadro 9 – As possíveis dificuldades dos professores na inclusão.....	86
Quadro 10 – Dificuldade do estudante	88
Quadro 11 – Atividades propostas pelos professores	90
Quadro 12 – Atividades do Manual	93
Quadro 13 – Aspectos relevantes	99
Quadro 14 – Contribuição para a formação docente	101
Quadro 15 – Importância do Trabalho com Compreensão de Leitura	102
Quadro 16 – Concepção sobre a inclusão	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Curso de Formação **Erro! Indicador não definido.**

Gráfico 2 – Área da Pós-Graduação **Erro! Indicador não definido.**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	<i>Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i>
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Código Penal
DSM-5	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EE	Educação Especial
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
PE	Processo Educacional
PTT	Produto Técnico-Tecnológico
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
WAIS	<i>Wechsler Adult Intelligence Scale</i>
WISC	<i>Wechsler Intelligence Scale for Children</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 APORTE TEÓRICO	18
1.1 FORMAÇÃO DOCENTE.....	18
1.1.2 Formação Continuada	21
1.1.3 Formação para Inclusão	26
1.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	34
1.2.1 Critérios de classificação para Deficiência Intelectual.....	35
1.2.2 Inclusão da criança com Deficiência Intelectual.....	42
1.2.3 O ensino de Língua Portuguesa para a criança com Deficiência Intelectual	49
1.2.3.1 Compreensão de leitura	51
2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	64
2.1 MAPEAMENTO E REVISÃO SISTEMÁTICOS DE LITERATURA.....	64
2.2 REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA.....	65
2.3 ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PTT.....	66
2.4 IMPLEMENTAÇÃO DO PTT	68
2.5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS	69
3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	73
3.1 DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS PRESENCIAIS	73
3.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	124

INTRODUÇÃO

Os estudos relacionados à educação escolar reconhecem que a função social desta instituição é oportunizar a aprendizagem de saberes científicos e culturais. Entretanto, para além de um conjunto de ações que possibilitam o acesso a este saber, um dos aspectos a se considerar é a promoção da convivência humana.

No contexto escolar a diversidade é evidenciada nas mais diversas interações. E estas forjam a manifestação da singularidade de cada sujeito, bem como a exigência de práticas de ensino que sejam tanto individuais como pluralizadas. Além de ser fascinante por desvelar a individualidade de cada um, tal aspecto torna a educação escolar um desafio frente à promoção do desenvolvimento humano integral (SANTOS, 2012).

A Educação Especial (EE) é uma modalidade de ensino que surgiu para atender à população que não tinha acesso à escola regular. No entanto, com o surgimento da proposta de inclusão social e, posteriormente, escolar – que defende o respeito à diversidade e o reconhecimento das diferenças – emergiu a necessidade de reestruturar tal instituição para que possa atender, satisfatoriamente, todos os estudantes.

Devido ao comprometimento das estruturas cognitivas, a criança com Deficiência Intelectual apresenta limitação tanto na adaptação ao ambiente, como na aquisição de informações. Diante disso, o processo de ensino, se ocorre com características centradas na tendência pedagógica tradicional, é insatisfatório para a promoção da aprendizagem desta criança e, com isso, não há ascensão educacional.

Considerando o grau da limitação atribuída pela determinação neurológica, ainda que o professor possa adequar o ensino escolar à criança com deficiência intelectual, não é possível atingir alguns objetivos específicos, até mesmo nos casos em que há um nível moderado de limitações. É importante priorizar o que é possível aprender. Só assim haverá a aquisição dos conteúdos, a memorização e, conseqüentemente, a recuperação e a aplicação.

Neste processo, apresentar para uma criança o sistema gráfico da Língua Portuguesa pode parecer uma tarefa desafiadora, fato que se deve à sua

complexidade, sendo necessário compreender os processos da fala, da leitura e da escrita para podermos nos comunicar.

Como aponta Micheletto (1999), as potencialidades humanas não devem ser vistas como cristalizadas, considerando a influência externa na determinação do comportamento. Torna-se necessário a construção de definições explícitas pertinentes aos conjuntos específicos das dificuldades para que táticas de ações especializadas potencializem a aprendizagem frente à possibilidade da aquisição de competências.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96, em seus objetivos educacionais, centra os processos formativos, o vínculo com a prática social e o mundo do trabalho. Desta forma, existe a possibilidade de um efetivo desenvolvimento de potencialidades, mesmo que a apreensão do conteúdo curricular pela criança com deficiência intelectual seja significativamente limitada. Com isso, as perspectivas de ensino, vale destacar, devem partir das habilidades que o estudante já possui, progredindo naquilo que ainda é preciso expandir ou adquirir.

No trabalho educacional com estudantes com Deficiência Intelectual, além dos conhecimentos sobre o processo de ensino é necessário o conhecimento da concepção da deficiência, além das possibilidades de aprendizagem deste. Assim, tal conhecimento é o princípio da ação pedagógica e da definição das estratégias e recursos a serem empregadas no processo. Para tanto, é importante que sejam desenvolvidas diferentes atividades, de forma a proporcionar melhor interação, participação e compreensão destas, possibilitando-lhe o acesso ao conhecimento.

Com relação à Língua Portuguesa, é evidente que a linguagem é o subsídio preliminar de todo o processo de desenvolvimento do ser humano. Isto porque é por meio dela que são incorporados e aprofundados conhecimentos, conceitos e informações, sem nos referirmos às possibilidades de aperfeiçoarmos a oralidade, o vocabulário, a escrita, além das capacidades interpretativas e comunicativas (PEREIRA; ROCHA, 2016).

As chances de participação social têm estreita relação com o domínio da língua, visto esta ser o instrumento de comunicação do homem. É por meio dela que é oportunizada a expressão, o acesso à informação, a produção de conhecimento, além da partilha e defesa de pontos de vista, e até mesmo a

construção da percepção do mundo. Desta forma, é atribuído à escola a responsabilidade e a função de garantir a todos o encontro com os saberes linguísticos indispensáveis para o exercício da cidadania, direito inegável a todos (BRASIL, 2001).

É comum muitos professores argumentarem sobre o rendimento insuficiente do estudante com deficiência intelectual. Outros afirmam que a presença dele na sala regular prejudica a aprendizagem dos demais. Entretanto, Batista (2006) elucida que, na óptica inclusiva, o professor não pratica o ensino diversificado para alguns, mas o organiza de forma diversificada. Para tanto, considera o estudante sem e com deficiência; ao fazer isso pondera que cada indivíduo é único e possui sua própria maneira de aprender.

Devido a isso, o aproveitamento dos diferentes recursos didáticos no exercício pedagógico direcionados à Língua Portuguesa se configuram como aliados na aquisição dos objetivos propostos; especialmente quando o estudante com deficiência intelectual faz parte da realidade escolar. Sendo assim, as adaptações curriculares são essenciais (PEREIRA; ROCHA, 2016).

Abordar, por meio de revisão bibliográfica, um tema tão específico como a deficiência intelectual já é, por si só, importante; um estudo que se apoia em práticas educacionais que podem evitar tanto o potencial prejuízo como a superação de dificuldades relacionadas ao ensino da criança com Deficiência Intelectual, sendo considerado de grande relevância, haja vista propiciar ações que contribuirão para a aprendizagem desta criança e, conseqüentemente, sua inclusão na escola e na sociedade.

Neste contexto, ao considerar a dupla formação da pesquisadora, Bacharel em Psicologia e Licenciada em Pedagogia, a questão investigativa que norteou a pesquisa consiste em: De que forma um manual ilustrado pode contribuir para a ação docente diante da criança com deficiência intelectual na escola regular?

Desta forma, o presente estudo tem como objetivo geral organizar um manual ilustrado com a finalidade de colaborar com o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo a compreensão de leitura como categoria selecionada. Considerando a questão investigativa, bem como o objetivo geral, a pesquisa tem como objetivos específicos: (1) refletir a formação docente, tanto no que se refere à necessidade da formação

continuada, quanto a esta contemplar a inclusão; (2) abordar sobre a deficiência intelectual e o ensino de Língua Portuguesa; (3) implementar o manual ilustrado por meio de um curso, coletar dados e analisá-los, a partir do pressuposto de sua contribuição à ação docente.

O referido **Manual Ilustrado: Atividades de compreensão de leitura para escolares com deficiência intelectual** – é um Produto Técnico-Tecnológico (PTT) destinado ao professor dos anos iniciais que apresenta atividades diversificadas para o escolar com deficiência intelectual, tendo como intuito auxiliar em seu processo de inclusão na rede regular.

Com esse detalhamento traçou-se os passos metodológicos, a saber: (1) mapeamento das produções brasileiras nos últimos dez anos sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual leve nas escolas de ensino comum e; elaboração de quadro teórico por meio de revisão de literatura; (2) elaboração do PTT, sua implementação, coleta e análise de dados.

Este estudo encontra-se organizado em três capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais. O primeiro, subdividido em duas seções, apresenta reflexões em torno da formação docente, especialmente da formação continuada, que se dá após o término da licenciatura. Considerando o tema da pesquisa, destacamos, ainda, a formação para a inclusão, haja vista a perspectiva que assumimos diante do estudante com deficiência intelectual. Aborda, ainda, os aspectos históricos e conceituais, bem como os fundamentos neurológicos da deficiência intelectual e os critérios de classificação de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) da Associação Psiquiátrica Americana (*AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION*, 2014). Destaca-se, ainda, os aspectos históricos e políticos da legislação brasileira para a Educação Especial, sobretudo a do Estado do Paraná, envolvendo diretamente o atendimento às crianças com deficiência intelectual no contexto inclusivo das escolas regulares da rede básica de ensino.

No segundo capítulo, apresentar-se-á os encaminhamentos metodológicos utilizados em cada etapa do processo de realização da presente pesquisa. Eles foram organizados da seguinte forma: Mapeamento das Produções já desenvolvidas por meio de Revisão de Literatura; Revisão Narrativa de Literatura; Elaboração e Desenvolvimento do PTT; Implementação deste e coleta de dados.

No terceiro capítulo tem-se a descrição dos dados empíricos coletados, bem como a análise destes, subsidiada pela Análise Textual Discursiva (ATD). Por fim, as Considerações Finais.

1 APORTE TEÓRICO

Este capítulo, organizado em duas seções, apresenta, inicialmente, reflexões em torno da formação docente, especialmente da formação continuada, que se dá após o término da licenciatura. Considerando o tema da pesquisa, destaca-se, ainda, a formação para a inclusão, haja vista a perspectiva assumida diante do estudante com deficiência intelectual.

Na segunda seção aborda-se os aspectos sociais, históricos e conceituais, bem como os fundamentos neurológicos da deficiência intelectual e os critérios de classificação de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)¹ da Associação Psiquiátrica Americana (*AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION*, 2014). Destaca-se, ainda, os aspectos históricos e políticos da legislação brasileira para a Educação Especial, sobretudo a do Estado do Paraná, envolvendo diretamente o atendimento às crianças com deficiência intelectual no contexto inclusivo das escolas regulares da rede básica de ensino.

1.1 FORMAÇÃO DOCENTE

Refletir sobre a formação de professores demanda discorrer diversos aspectos que perpassam um repertório de disciplinas cursadas nas universidades, constituindo-se, conseqüentemente, em algo bem complexo, fora a formação obtida nos cursos de licenciaturas (NÓVOA, 2002).

As condições situacionais são envolvidas ao considerar o pensamento e a ação da formação de professores, levando em consideração os porquês, para quê e para quem é elaborada essa formação, admitindo os compromissos éticos e sociais (GATTI, 2017). Diante dessas condições, examinou-se o atual cenário apresentado em nossa sociedade onde a formação e o trabalho dos professores

¹ Considerando a formação da pesquisadora, bem como da coorientadora, embora reconheça-se a relevância do Modelo Social de Deficiência (DIAS; OLIVEIRA, 2013), neste estudo priorizou-se o aporte teórico da Psicologia e Neurociência Cognitiva. O estudo faz uso das classificações e critérios apresentados no DSM5 e CID11, mas também da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) e da American Association on Mental Retardation. Concorde-se com o disposto por Dias e Oiveira (2013, p.174) quando dizem que, embora mais próximos do Modelo Médico de Deficiência, “os diversos sistemas de classificação (CID, DSM e CIF) devem funcionar de forma integrada na busca de uma visão mais ampla da saúde”.

estão inseridos. Nesta mesma sociedade, as escolas encontram-se com as mesmas características das dinâmicas sociais, desenrolando conflitos e tensões, dadas as ocasiões.

Quanto às formas de compreensão do momento atual, são levantados dilemas sobre as condições do exercício da democracia, sobre diversidades, valores e sentidos da ação humana, educação e do trabalho nas redes escolares. Desde o início do século XX há modelos culturais formativos enraizados, estruturados na história educacional. Tais modelos, com o surgimento de novas demandas, têm se mostrado em conflito, devido aos contextos culturais e sociais diversificados. Após cem anos de trajetória há a influência do desenvolvimento de novas formas de comunicação, de trabalho e das tecnologias serem seu suporte (GATTI, 2017).

Na complexa trama de tais condições é que são levantados questionamentos quanto ao papel da educação escolar, suas contribuições e relações com o futuro. Há de se considerar, ainda, seus elos com os conhecimentos a serem abordados nesse nível de educação. Quanto à formação de professores para a educação básica, são postas as relações com as necessidades sociais e educacionais das novas gerações.

Desta maneira, a docência vem sendo progressivamente marcada pelas reformas políticas, tendo em vista o atendimento das necessidades emergenciais que o sistema cultural e socioeconômico exige. Segundo Munari (2016), a cada nova tentativa de se adequar o ensino para o atendimento das demandas, criam-se meios para alcançar moldes padronizados ou prevaletentes na formação docente. Para Gauthier (2013) é necessário a formalização dos saberes essenciais como uma das condições essenciais a toda profissão. Entretanto, é vagarosa a reflexão sobre si mesmo quando se trata do ensino.

A abordagem reflexiva proposta por Schön (1992; 2000) na formação docente, muito difundida nos últimos anos em cursos de formação de professores, se caracteriza como o objeto de estudo das pesquisas. De acordo com o autor, a formação docente deve estar alicerçada em uma epistemologia prática, reconhecendo que a prática deve ser o ponto de partida para a construção e reconstrução do conhecimento. Nesse contexto, o autor enfatiza

três conceitos de pensamento prático integrador: unidade de conhecimento; ação e; reflexão na ação.

Notadamente, Schön (1990) utiliza a reflexão como estratégia de formação voltada para a (re)construção da prática profissional a partir de si mesma, corroborando que a profissão docente se constrói na prática em que os professores se configuram como pesquisadores de sua própria ação docente.

Na seara educacional uma nova visão é necessária, assim como “a construção de uma consciência mais crítica quanto a nossas ações formativas no campo da docência” (GATTI, 2017, p.726). De acordo com Gauthier (2013), existe a ideia de um ofício sem saberes no qual ele aponta como um erro manter o ensino em um tipo de cegueira conceitual em que basta conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir sua própria intuição, experiência e ter cultura; é reduzir o conjunto de conhecimentos e de habilidades necessárias, abandonando, assim, o senso crítico.

De acordo com Araújo (2017, p.43),

[...] a formação não é um processo estático, mas acontece na dinâmica do desenvolvimento pessoal/profissional, além de sofrer a interferência do período e do contexto histórico em que este desenvolvimento ocorre.

As comunidades humanas tornaram-se mais diversificadas. A alta densidade populacional no mundo hoje e as comunicações globais cada vez maiores, evidenciam vários conceitos e problemas sobre os enormes desafios do desenvolvimento humano. Nesta direção, a educação escolar, encarada sob seus diversos ângulos e formatos, tem um papel importante; destacando o trabalho dos professores para proporcionar uma aprendizagem capaz de tornar os estudantes cidadãos aptos a tomarem decisões que se fundamentem em conhecimentos concretos, direcionadas à sua própria autonomia e a uma vida com dignidade.

Segundo Araújo (2017), um docente com competência técnica compreende que o processo de ensino deve ser levado a sério, fazendo uso dos seus conhecimentos e suas capacidades para enfrentar situações problemas; refletindo e articulando os cenários que propiciem aos estudantes um melhor aprendizado a fim de se tornarem sujeitos ativos e críticos.

Desta forma, fazer reflexões sobre os resultados do trabalho pedagógico nas escolas indica, com grande valor, a complexidade do trabalho docente na atualidade. É necessário, neste sentido, atentar à garantia de aprendizagens efetivas para as próximas gerações, levando em consideração que os profissionais da educação com função social específica são os professores. Devido a isso, solicita-se uma formação específica para adequar-se ao trabalho que irá realizar, já que esta formação carece da aliança entre aspectos éticos com o conhecimento das condições sociais que serão inseridas na sua atuação.

1.1.2 Formação Continuada

As inúmeras transformações ocorridas na educação escolar têm se apresentado como desafios para o professor que, por sua vez, necessita enriquecer e mesmo atualizar suas ações. A formação dos profissionais da educação, segundo a LDBEN n. 9394/96, em seu Art. 61, considera como aqueles que são habilitados para a docência, com evidente saber reconhecido pelos sistemas de ensino. Entretanto, é necessário que o professor esteja aberto a maneiras novas de exercer sua profissão a fim de pôr em prática o conceito de reflexão, transformando a maneira de trabalhar os conhecimentos e realizar constantemente a reflexão sobre sua prática, levando-o a ter uma visão mais crítica sobre sua atuação.

Durante a formação inicial, nos cursos de Licenciatura, é difícil a apreensão ampla dos saberes necessários para atender às especificidades de uma sala de aula, pois de acordo com cada realidade ela vai mudando, fazendo com que o professor esteja sempre estudando, de forma a ressignificar suas práticas ao aprimorar seus conhecimentos. Tardif (2011) afirma que até então, a formação dos professores esteve fundamentada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, estes geralmente produzidos numa redoma de vidro, sem conexão com a ação profissional, que deverão ser aplicados por meio de atividades como o estágio. Para o autor, essa é uma visão aplicacionista² e disciplinar, que não faz muito sentido nos dias de hoje. Diante disso, Talhetti e Araújo (2019, p.1539) complementam que,

² *Op. cit.* Conforme texto original.

[...] a construção do “ser professor” não se deve apenas à sequência de fatos que surgem durante o exercício da profissão; por ser um processo, sofre influências do meio social e político em toda a sua trajetória de atuação. Por isso, repensar essa formação expressa novos caminhos. Já ressignificá-la, na elaboração dos saberes da docência, contribui para a ação na sala de aula, por meio de programas e estágios que fundamentam a formação do professor, considerando a didática, o conhecimento e a experiência.

Para as autoras, a formação inicial é necessária e fundamental para a valorização docente, mas insuficiente. É substancial novos caminhos, trilhados por meio de diferentes práticas percorridas no decorrer da formação docente. Isto conduz à discussão sobre a formação continuada, na qual o professor pode aprofundar-se no campo da pesquisa. Esse pensamento assemelha-se ao dos autores Hilbig, Rebelo e Nozu (2020, p.10) ao afirmarem que,

A formação dos professores não pode se esgotar na formação inicial, pois a formação continuada é essencial para aprimorar o conhecimento e a práxis pedagógica. O movimento ação-reflexão-ação vai se construindo à medida que a experiências e vivências dos professores se aliam a conhecimentos teóricos que já possuem. Nesse aspecto evidenciamos a importância da formação continuada, por ser um momento de estudos, reflexões que podem proporcionar trocas de experiências entre os profissionais da área.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, apresenta no capítulo I, Art. 3º, que a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) indica competências profissionais para o exercício da profissão,

[...] considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (BRASIL, 2020, p.2).

Institui no capítulo II, da Política da Formação Continuada de Professores, no Art.4º que,

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020, p.2).

Presencia-se um período de constantes transformações, tempos de dúvidas e, nestas circunstâncias, é urgente acompanhar o que ocorre na sociedade. Por isso cabe ao professor capacitar-se, a fim de pensar em uma formação com qualidade social. Para que esse processo possa ocorrer é preciso que o docente tome consciência de seu relevante papel na vida dos sujeitos em formação, internalizando a importância e magnitude do seu trabalho; e com isso sintam-se instigados a inovar suas ações e ressignificar suas práticas. Compreende-se e comunga-se com o que afirmam Soares e Pinto (2001, p.7), que o docente assume um papel que “[...] será de incentivador, facilitador, mediador das ideias apresentadas pelos alunos, de modo que estas sejam produtivas, levando os alunos a pensarem e a gerarem seus próprios conhecimentos”.

Neste sentido, o professor compreende que o seu saber não está acabado e propõe flexibilizar sua prática. O estudante não é tábula rasa e por isso é necessário explorar e investigar os saberes prévios que ele traz consigo a fim de que o professor possa aperfeiçoar e contribuir para a aquisição de conhecimentos novos. Pereira (2012) destaca que a realidade na qual o docente atua é imprevisível, conflituosa e aponta problemas singulares em que são exigidas soluções particulares e dinâmicas; além da mobilização dos saberes pedagógicos para atingir o objetivo de educar, que são caracterizados pelo desenvolvimento das capacidades afetivas, físicas, éticas, cognitivas, e ainda a inserção social e o relacionamento interpessoal dos estudantes efetivada pela construção dos conhecimentos.

Mais uma vez destaca-se a necessidade e a importância da formação continuada para que os professores possam aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, a fim de torná-las satisfatórias para as partes envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem. Cabe, então, ao professor, reconhecer a necessidade da constante formação profissional, com a intenção de enriquecer sua prática, propiciando mudanças ao longo de sua carreira, enriquecendo seu currículo profissional e colaborando na formação de um sujeito criativo e crítico (PACHECO; FRAGA, 2016).

Rodrigues, Lima e Viana (2017) adotam um conceito de formação que respalda a construção de conhecimentos e teorias sobre a prática por meio da reflexão crítica. Entende-se que os saberes são adquiridos a partir de estudos,

troca de experiências e estabelecendo diálogos que oportunizam a reflexão constante. Freire (1996, p.43) declara que os professores devem estar em formação permanente e que “o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Portanto, é importante que o professor planeje as ações em sala de aula com a finalidade de atingir satisfatoriamente a aprendizagem do estudante. Assim, a continuidade da formação acadêmica é imprescindível para aperfeiçoar a ação docente³.

Segundo Munari (2016) tem surgido certa receptividade para enfoques que ponham de lado o modelo predominante ou padrão oferecido ao professor como profissional, assegurando um olhar subjetivo frente à formação deste. Desse modo, indaga-se se as questões vistas como subjetivas podem colaborar para a formação docente ou, ainda, se na profissionalização cabem aspectos subjetivos que possam ser apresentados como pontos favoráveis ao desempenho da profissão. Consequentemente, Pimenta (2012) esclarece que a discussão acerca da identidade profissional dispõe a questão dos saberes que configuram a docência. Devido às mudanças do mundo contemporâneo, a educação escolar não tem tido resultado adequado às exigências da população e demandas sociais.

Para Tardif (2011), o saber dos professores está relacionado com a pessoa e sua identidade, com sua experiência de vida, sua história profissional, sua relação com os estudantes e com os demais sujeitos da escola. São discutidos, então, quatro tipos específicos de saberes, sendo eles: (1) saberes profissionais (provenientes da formação técnica); (2) saberes disciplinares (pertencentes aos diversos campos de conhecimento); (3) saberes curriculares (a forma como as instituições administram os saberes disciplinares) e; (4) saberes experienciais (resultado do exercício profissional).

O autor complementa que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2011, p.54), ou seja, são elementos constitutivos da prática docente, não sendo constituído somente

³ Refere-se aos sujeitos e se concretiza nas práticas institucionais nas quais situam-se (SACRISTÁN, 1999). Pimenta e Lima (2006) elucidam que no sentido amplo, ação diz respeito à consciência do sujeito na escolha dos objetivos, baseado no saber e conhecimento.

pela formação técnica, mas também pela prática diária que molda a atuação do profissional; aponta-se para a necessidade de uma formação continuada integrada à prática escolar cotidiana. Portanto, entende-se que é necessário a reflexão sobre a prática, a fim de produzir, no cotidiano docente, os saberes da experiência.

Pimenta (2012, p.29) corrobora o pensamento ao afirmar que “[...] os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora”. Desta forma, há um grande trabalho a fazer quando se pensa que é preciso operar com as informações a fim de que, a partir delas, se chegue ao conhecimento.

Saberes específicos são desenvolvidos por meio da prática e exercícios da função da profissão, os quais se baseiam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Tardif (2011, p.39) nomeia os saberes provenientes da experiência de saberes experienciais e afirma que eles se incorporam “[...] à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e habilidades de saber-fazer e de saber-ser”.

Entende-se que os saberes experienciais não são adquiridos nas instituições de ensino e tampouco por currículos, mas são saberes práticos integrados à prática docente e desenvolvidos por meio da vivência de eventos específicos que se relacionam ao espaço escolar e aos vínculos estabelecidos com os colegas de profissão e os estudantes; é o conjunto de conhecimentos adquiridos, atualizados e imprescindíveis na esfera da prática docente. De acordo com Araújo (2017, p.41), “[...] com o passar do tempo, os professores vão incorporando certas habilidades sobre seu saber-fazer e saber-ser”.

Nesse movimento, o professor vivencia situações concretas no exercício cotidiano de sua função, na qual é necessária a capacidade e a habilidade de interpretar e improvisar, além da segurança em decidir qual a melhor estratégia diante do presente. Cada situação é diferente uma da outra. Entretanto, as mais diversas possibilitam ao professor transformar suas estratégias em alternativas preexistentes para a resolução de circunstâncias parecidas, gerando um *habitus* particular a sua profissão (CARDOSO; DEL PINO; DORNELES, 2012).

Evidencia-se, então, que a formação continuada proporciona ao professor fundamentação teórica e reflexão que lhe permitem compreender as recentes

políticas públicas para a Educação Básica. Tal formação oportuniza, ainda, adquirir conhecimentos atualizados que balizam novas metodologias, com o propósito de que as ações desenvolvidas sejam capazes de contribuir, de fato, para que ocorra a inclusão no contexto escolar.

1.1.3 Formação para inclusão

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação não só pedagógica, mas também política e social, fomentada pela defesa do direito de todos viverem juntos, participando e aprendendo, sem discriminação. No Brasil, de acordo com Meletti (2009), aparecem como destaque expressões como inclusão, escola inclusiva, educação inclusiva nas políticas educacionais, nos discursos acadêmicos, nos documentos norteadores da educação e, principalmente, na educação especial. Pletsch, Araújo e Lima (2017) afirmam que, a partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e das Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009),

[...] temos vivenciado diferentes mudanças no que diz respeito à escolarização dessa população (pessoas com deficiências intelectual, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Esses documentos evidenciam que a inclusão deve se dar em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Igualmente, indicam que o suporte educacional especializado deve ocorrer, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), entendido como complemento e suplemento ao ensino comum e não como espaço substitutivo de escolarização, conforme ocorria — e ainda ocorre — em escolas especiais e nas classes especiais (PLETSCH; ARAÚJO; LIMA, 2017, p.292).

A educação inclusiva é um paradigma educacional baseado no conceito de direitos humanos, que combina igualdade e diferença em valores indivisíveis, sendo um direito inalienável. Ao analisar a evolução histórica do movimento para universalizar o acesso às escolas, podemos considerar que o paradigma inclusivo representa uma orientação que se relaciona à melhoria da qualidade da resposta educacional de nossas instituições de ensino (BRASIL, 2008).

Ao se falar em inclusão escolar, uma série de conceitos entram em jogo; principalmente de estudantes com deficiência intelectual. Hostins, Silva e Alves

(2016) trazem à discussão três conceitos considerados essenciais para o envolvimento e compreensão da aprendizagem desses estudantes nas práticas de escolarização, sendo eles coletividade, colaboração e experiência, os quais são articulados e resultados dos estudos de Vygotski sobre a defectologia⁴, linguagem e pensamento e estudo do meio.

A coletividade parece-nos um conceito profícuo para pensar a inclusão, pois indica a configuração precípua, na qual são socialmente produzidos, significados e utilizados os instrumentos culturais que interferem no destino do desenvolvimento cultural humano. Ela é, portanto, fator de desenvolvimento de todos os instrumentos culturais – tanto os signos como os instrumentos – originados na história da humanidade como produto da convivência em grupos. [...] “Um dos fatores centrais do desenvolvimento cultural infantil [...] é a colaboração”, afirma Vygotski (1997, p. 293). Então, mais do que estar em uma coletividade, os sujeitos precisam participar ativamente desse grupo. Com base nestes dois conceitos – coletividade e colaboração – evidencia-se a perspectiva social e a relevância do ambiente externo no desenvolvimento do sujeito. Todavia, há outro aspecto relevante a ser compreendido nesses processos de interação, o qual remete ao terceiro conceito que queremos discutir: a experiência ou a vivência. Pretendemos fazê-lo a partir dos estudos de Vygotski (2010) sobre o meio. Nele, o autor procura esclarecer não a predominância do meio sobre o indivíduo, mas a necessária e dialética relação entre eles. Para ele, não se trata de absolutizar o papel do meio, mas de evidenciar como se dá a relação que envolve um sujeito que assume uma peculiaridade nessa relação, em decorrência de sua personalidade e de um complexo processo de fatores externos intervenientes (HOSTINS; SILVA; ALVES, 2016, p.160-162).

No processo de aprendizagem o estudante é o componente para quem o professor conduz seu trabalho de forma descomplicada facilitando sua compreensão, aproveitando todos os recursos possíveis relacionando com as informações disponíveis que serão importantes para a aprendizagem. Portanto, é necessário refletir sobre a formação dos educadores não só para se preparar para a diversidade, mas no sentido de preparar para a inclusão. Esta não traz respostas prontas e não é uma habilitação capaz de atender a todas as dificuldades postas na sala de aula; é uma formação que permite ao educador olhar seu estudante sob outros aspectos, de forma a reconhecer as suas particularidades e buscar o apoio necessário.

⁴ “A contribuição de Vygotski nessa área deve-se à construção de uma abordagem histórico-cultural do desenvolvimento que distingue a linha natural, prejudicada pela deficiência biológica (primária), da linha cultural de domínio de instrumentos socialmente produzidos” (HOSTINS; SILVA; ALVES, 2016, p.160-161).

De acordo com Pletsch, Araújo e Lima (2017) sobre os caminhos que os professores encontram no dia a dia da escola para ampliarem as possibilidades de inclusão e escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, verifica-se que mesmo com a existência de diretrizes federais adeptas a uma política de educação mais inclusiva, no cotidiano das escolas sua implementação tem ocorrido de formas muito diferentes entre si, assim como os suportes e as estratégias oferecidas para a escolarização destes sujeitos.

Durante a história da humanidade, a visão e a compreensão das diferentes sociedades sobre a deficiência foram se diversificando. Conseqüentemente, a forma de pensar e de agir também se modificaram no decorrer das condições e do tempo. Segundo Nápolis (2007, p.7), “[...] o pensar de cada época focaliza a relação entre sociedade e deficiência, no contexto da organização econômica, sociopolítica e dos conceitos de homem, de educação e de deficiência”.

Desta forma, segundo Michels (2017) entende-se que, historicamente, a formação de professores para a educação especial é acompanhada de paradigmas quanto ao atendimento educacional especializado, antigamente conhecida como Pedagogia Curativa (tinha uma visão assistencialista que visava recuperar aspectos fisiológicos do estudante para que se aproximasse à normalidade), hoje Educação Especial (a qual passou a ser entendida como uma educação para estudantes com dificuldades de aprendizagem que se apresentam de forma temporária ou permanente e requerem atenção maior que os seus colegas).

De acordo com Meletti (2009) e Silva e Meletti (2011), a partir da efetivação da Educação Especial como modalidade de educação escolar, evidenciou-se tanto o apoio, como uma série de direcionamentos legais para a inclusão dos estudantes com deficiências nas escolas regulares. Isso sugere que o acesso e a permanência desses estudantes na escola regular são formas de romper com a exclusão social que historicamente foi imposta a esse grupo.

Segundo Pletsch (2020), a Educação Especial pode ser vista de duas formas diferentes, mas que se articulam entre si. Assim, é tida como a modalidade de ensino que abarca todos os níveis, etapas e (demais) modalidades, constituindo-se como área de produção de conhecimento interdisciplinar sobre a aprendizagem de pessoas com deficiência. Para a autora

é importante pensar o papel da Educação Especial nos processos de escolarização de pessoas com deficiência e na pesquisa para compreendermos como esta vem se constituindo ao longo da história no Brasil, por meio de disputas e contradições que envolvem distintos interesses, atores sociais e projetos de educação.

Logo, muitos são os fatores que influenciaram a evolução da Educação Especial, como a Declaração de Salamanca (1994, p. 17-18), que dispõe que as escolas devem acolher:

[...] todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas, crianças que vivem na rua e que trabalham; crianças de população distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados.

Neste contexto, a Educação Especial se caracteriza como modalidade de ensino que busca desenvolver as potencialidades da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades abrangendo os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Entretanto, há um conjunto de conhecimentos tradicionalmente oferecidos na formação do professor da educação especial que não é o mesmo na Educação Inclusiva, na qual é imposto ao professor um conjunto de conhecimentos diversos em busca de atender às necessidades do estudante que apresenta características singulares em seu processo de aprendizagem. Contudo, segundo Silva Filho e Babosa (2015), um dos grandes desafios da escola inclusiva é desenvolver uma pedagogia que coloque a criança como o centro, sendo capaz de educar a todas, mesmo as que apresentem limitações, fundamentadas em uma educação de qualidade que atenda à singularidade de cada indivíduo, compreendendo o aprender como essencial a cada criança.

Apoiado na Declaração de Salamanca (1994, p. 22), o princípio norteador da escola inclusiva baseia-se na premissa de que todos carecem de aprender juntos, cabendo à escola “reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender; adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade”. Meletti (2009, p.1-2) corrobora esta ideia ao esclarecer que “[...] cabe à escola reorganiza-se e adequar-se à heterogeneidade de seu alunado evidenciando a necessidade de apoio para

implementação da educação para todos”. Embora sejam vistos avanços nos ideais e projetos político-pedagógicos, ainda não foram implementadas por muitas instituições ações que contribuam na formação de professores para trabalharem com a inclusão.

Oliveira *et al.* (2012) indica que 70% dos professores entrevistados em sua pesquisa não receberam, na formação inicial, preparo para o ensino da criança com deficiência no ensino regular, o que aponta para uma fissura no currículo dos anos anteriores. Tal situação evidencia que houve lacunas nesta formação. É destacado por Vargas (2020) que os educadores que participaram de sua pesquisa, acreditam que a inclusão é muito importante para a formação dos estudantes, entretanto não estão preparados para atender a esta população por não terem uma formação adequada, seja inicial ou continuada.

Ainda, muitos desafios são enfrentados, como longas jornadas de trabalho e a má remuneração, aliadas à inexistência do trabalho colaborativo, à ausência de conhecimento dos docentes, na qual suas práticas também podem ser comprometidas pela escassez de formação continuada, entre outros fatores (LIMA, 2017).

De acordo com Pletsch, Araújo e Lima (2017), a formação continuada de professores contribui de maneira qualitativa para o desenvolvimento profissional e tornam-se mais eficazes quando têm como objetivo a participação ativa dos docentes e a autoanálise, em que o próprio professor se torna pesquisador da sua prática impactando na melhoria da qualidade educacional dos estudantes, sejam eles com ou sem deficiência.

Desta forma, as oportunidades de capacitações são fundamentais por servirem não somente para influenciarem os sentimentos dos professores quanto à educação inclusiva, mas para que os educadores reflitam em busca de propostas que possam expandir suas crenças e valores transformando a sua prática profissional, sendo necessário para tanto, que eles tenham compreendido o contexto sócio-histórico da exclusão e da proposta da inclusão. Ademais, segundo Lima (2002), é importante o domínio substancial de conhecimentos que os ajudem a se aproximarem das pessoas com deficiência, na busca de envolver-se com elas, conseguindo, assim, elementos para atuarem pedagogicamente.

É por meio das relações estabelecidas durante sua vida pessoal, formação e prática que o professor interage com os estudantes, retratando sua maneira de ser e agir. Entende-se que mesmo com pressupostos de inclusão, as práticas pedagógicas podem vir acompanhadas de pressupostos excludentes e segregacionistas. Por conseguinte, segundo Minetto (2012) ouvir e entender as concepções do professor torna-se elemento essencial que estrutura uma relação pertinente entre a ação pedagógica e o currículo.

Relacionar de modo linear os pensamentos dos professores e as dificuldades impostas no dia a dia, corresponderia a entender que o currículo é composto pela subjetividade do professor. Para tanto, a falta de capacitação institucional, influenciada pelo aspecto subjetivo dos professores, é apontada por Gomes e Gonzalez Rei (2007) como inseparável deste processo, o que formaria barreiras para a efetivação da proposta educacional inclusiva. É evidenciada pelos autores a necessidade de contextualizar a singularidade dos professores e sua subjetividade em tornar o ensino para todos mais humano.

Uma das fragilidades no alcance do objetivo da educação inclusiva pode estar ligada à insegurança no estabelecimento de interações cotidianas elementares, sejam a aproximação, a comunicação ou formação do vínculo afetivo. Para Fernandes (2013, p. 213-214), “o vínculo afetivo entre professor e aluno constrói pontes para a dialogia pedagógica que, em última análise, resulta em aprendizagem”. Segundo o dicionário Aurélio (2010), vínculo significa ligação moral, relação, tudo o que liga. As representações que o professor e o estudante fazem entre si sustentam o sentido das experiências compartilhadas em sala de aula, sendo determinantes no ensino e na aprendizagem.

De acordo com Pletsch, Araújo e Lima (2017), assim como toda pessoa, as possibilidades de apropriação da cultura pelo deficiente intelectual dependem das relações estabelecidas entre o professor/estudante e estudante/estudante no decorrer das práticas pedagógicas, bem como das condições concretas de vida, sejam elas materiais, orgânicas ou psicológicas.

Outro fator importante na inclusão é a reorganização das práticas e metodologias, a se considerar que a escola é um desafio que precisa ser enfrentado por todos. No entanto, não há metodologias e práticas específicas a serem utilizadas no processo de inclusão, visto que o estudante com deficiência tem o processo cognitivo semelhante às crianças sem deficiência, diferenciando

o ritmo de aprendizado (BORASCHI, 2017; PARANÁ, 2014). É solicitado ao professor respeitar essas limitações e propor um ensino de qualidade, explorando o máximo das atividades desenvolvidas, respeitando a realidade de cada estudante (BALBINO; SANTOS, 2015).

A partir do momento em que uma atividade é adaptada ela pode se tornar segregacionista por evidenciar a diferença, tirar a chance de o estudante encontrar meios de realizar a atividade e regular seu processo de construção, superando suas limitações. Dessa forma, entende-se que deve ser priorizado o ensino dos conceitos, sentidos e significados nas atividades escolares, para que novas formas de funcionamento cognitivo sejam possibilitadas aos estudantes com deficiência intelectual (PLETSCH; ARAÚJO; LIMA, 2017).

Como alternativa, propõe-se atividades em sala de aula que visem à integração e parceria, trabalhos em grupos, respeitando a diversidade, buscando a socialização e a valorização do trabalho do colega. Para tanto, Balbino e Santos (2015) afirmam que a inclusão do estudante com deficiência em escolas regulares engloba ofertar métodos e procedimentos de ensino que permitam que esse estudante participe de atividades pedagógicas e sociais, sendo auxiliado conforme suas limitações e necessidades.

No que tange à avaliação, mesmo com o avanço nos estudos permanece a ausência de critérios para avaliar o estudante com deficiência intelectual. Mendes, Teotônio e Moura (2017) elucidam que sermos avaliados é muito complexo; entretanto, algo constante em nossas vidas, em todos os âmbitos sermos avaliados, seja na esfera educacional, profissional ou social. Na modalidade da Educação Especial essa complexidade ganha notoriedade e questões sobre como avaliar de maneira a estimular o desenvolvimento e a aprendizagem são levantadas. Frente às dificuldades de avaliar um estudante com deficiência, Sartoretto (2010), por meio de suas análises, afirma que a avaliação tem por finalidade a verificação contínua dos conhecimentos que cada estudante possui, no seu ritmo e seus recursos, observando-o desde o momento de sua chegada e os mais distintos avanços.

Essa linha de pensamento sobre a avaliação vai ao encontro do que é proposto no documento Política Nacional para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.12-13). O capítulo VI traz a definição de avaliação, observando que o

[...] processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns estudantes podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos.

A observação, o portfólio, o registro de atividades individuais e coletivas, a autoavaliação e a entrevista são procedimentos ou ferramentas avaliativas capazes de auxiliar os estudantes no avanço da aprendizagem. Fernandes (2010) recomenda estes instrumentos como sugestão de avaliação por considerá-los mais completos, possibilitando ao professor registrar as situações e fatos; sobretudo compreender as condutas existentes na rotina dos estudantes.

Neste sentido, é necessário que as escolas em suas realidades individuais criem diferentes métodos no contexto da educação inclusiva facilitando o acontecimento de uma educação para todos. Duk (2006) declara que as características das escolas que conseguem estar muito próximas do ideal de educação inclusiva são: comportamentos de aceitação e valorização da equipe escolar em relação à diversidade; um projeto político-pedagógico de ensino que valorize a diversidade; certificarem a posição de liderança da gestão escolar em relação à aprendizagem de todos; promoção de atividades que desenvolvam a aceitação, a compreensão das diferenças e que conduzam à cooperação; estimulação dos responsáveis pelos estudantes a participarem de seu processo de aprendizagem; encorajamento da participação de todos os atores escolares.

Entende-se que a formação para a inclusão deve atender o objetivo principal da inclusão escolar, sendo este reconhecer e valorizar a diversidade para que todos possam aprender, se tornando cidadãos com igualdade de direitos, sendo respeitados nos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem de cada um, de acordo com as práticas pedagógicas. Compreende-se, portanto, que a escola tem papel decisivo no desenvolvimento dos estudantes, de acordo com suas práticas curriculares, principalmente no que diz respeito à concepção e instrução dos processos de ensino e aprendizagem para estudantes com deficiência intelectual (PLETSCH; ARAÚJO; LIMA, 2017).

Entretanto, em entrevista Meletti (2008) adverte sobre a ideia de que todo professor da sala regular deva ser especializado em educação especial e discute sobre a formação do professor passível de reflexão e análise crítica, não só na perspectiva da educação inclusiva, mas no campo geral da educação. Afirma, ainda, que a formação ocorre para uma escola idealizada e para estudantes idealizados; e não se considera a heterogeneidade presente na sala de aula. Complementa que é necessário compreender que a informação nunca se esgota.

1.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Frente à análise da história ocidental, no contexto da Educação Especial, o termo Deficiência Intelectual vem sendo utilizado desde o início do século XXI. Segundo Bastos (2018), as terminologias adotadas em diferentes épocas e civilizações contribuíram para a exclusão das pessoas que tinham esse diagnóstico. Este é um fato notório na história da humanidade.

As pessoas com deficiência intelectual foram tratadas de diversas maneiras, evidenciadas em quatro estágios distintos, a saber: (1) Era pré-cristã, eram maltratadas e negligenciadas; (2) Difusão do cristianismo, devido ao aumento do espírito de compaixão, as pessoas com deficiência passaram a ser protegidas; (3) Entre os séculos XVIII e XIX, foram criadas instituições para fins educativos à parte para a pessoa com deficiência, privilegiando a segregação; (4) No final do século XX, por meio das políticas públicas instauradas, foi proposta uma aceitação e integração das pessoas com deficiência no âmbito social e educacional (BUENO, 1993).

Em todo o mundo as discussões sobre a pessoa com deficiência se acirraram em 1948, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Neste momento teve início a propagação de intensas e calorosas discussões a respeito dos aspectos inclusivos, partindo do princípio de que, em qualquer circunstância, todos precisam ser tratados com uma postura humanizada (BASTOS, 2018).

Na perspectiva de Bueno (1993), pode-se dizer que o século XXI se caracterizou por muitas lutas vitoriosas que favorecem a inclusão das pessoas com deficiência nos espaços de vivência social, vistas as articulações para que

sejam tratados com humanidade e com direitos iguais diante das suas particularidades. Gomes e Lhullier (2017), tendo como base o entendimento de que a deficiência intelectual é o entrelaçamento de diferentes produções discursivas, indicam ser possível a associação entre representações sociais e a deficiência intelectual. Com a união desses conceitos, obtém-se aportes para compreender as representações em determinadas áreas do conhecimento científico e os subsídios dessas representações para o estabelecimento de práticas de inclusão ou exclusão. Caminhos importantes poderão ser apontados a partir de tal compreensão para que essas representações permaneçam, sejam modificadas ou substituídas por novas maneiras de pensar.

As associações relacionadas ao contexto educacional, com evidente visão organicista da deficiência intelectual, influenciada pelo modelo médico e presente neste capítulo elenca-se como importante, visto o enraizamento neste contexto para a possível matrícula destes estudantes como público-alvo da Educação Especial, a fim de que estes possam ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado. Existem associações que relacionam, no contexto educacional, o diagnóstico da deficiência intelectual com a valorização da subjetividade; isto ocorreria no momento que o diagnóstico surgisse como um aspecto facilitador perante a educação dos indivíduos com deficiência, sendo utilizado na prescrição de apoios necessários que contemplem as necessidades individuais (GOMES; LHULLIER, 2017).

1.2.1 Critérios de classificação para Deficiência Intelectual

Como evidenciou-se, a terminologia para identificar pessoas com diagnóstico de alteração cognitiva passou por modificações ao longo do tempo. Inicialmente utilizava-se os termos retardo/deficiência mental. O termo deficiência mental foi substituído a partir da Declaração de Montreal, em 2004, e passou-se, então, a utilizar o termo Deficiência Intelectual. Com isso há um rompimento da associação desta às doenças mentais (BASTOS, 2018).

A referida declaração garante às pessoas com deficiência intelectual os mesmos direitos garantidos às outras pessoas. São cidadãos plenos, iguais diante da lei e devem exercer seus direitos baseado no respeito às diferenças e

escolhas individuais. Ainda, “sob nenhuma condição ou circunstância as pessoas com deficiências intelectuais devem ser consideradas totalmente incompetentes para tomar decisões baseadas apenas em sua deficiência” (BRASIL, 2004, p. 2-3).

Logo, devem ser respeitadas conforme as suas particularidades, sendo estimuladas a serem protagonistas de suas histórias, com base em suas condições singulares. Compreender o deficiente intelectual é valorizar toda a sua situação de vida, de forma a realizar um trabalho interativo entre os profissionais que se encarregam de incluí-lo para que tenham direito de se integrar ao mundo à sua maneira.

Segundo Honora e Frizanco (2008, p.103),

[...] a deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro.

No entanto, podemos encontrar diversas classificações específicas para a DI. Segundo a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2010), anteriormente conhecida como *American Association on Mental Retardation* (AAMR, 2002), a deficiência intelectual se relaciona entre a patologia diagnóstica, os impedimentos consequentes dessa patologia e as situações ambientais das quais o indivíduo faz parte. Já para o DSM-5 (*AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION*, 2014) e a Classificação Internacional de Doenças (CID), a deficiência intelectual é um transtorno do desenvolvimento intelectual caracterizado por falhas nas habilidades mentais genéricas.

São incluídas como prejuízos da referida deficiência, as funções intelectuais que englobam o raciocínio lógico, planejamento, juízo, solução de problemas, baixa fluidez da aprendizagem, atenção limitada, prejuízo na capacidade expressiva, ausência de autodirecionamento, baixa coordenação visuoespacial, sendo o prejuízo cognitivo a principal característica diagnóstica (MILLAN; SPINAZOLA; ORLANDO, 2015). De acordo com o DSM-5 (*AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION*, 2014) esses prejuízos se enquadram no Critério A, correspondendo aos déficits em funções intelectuais.

O quadro também é marcado por um comprometimento e por uma restrição nos aspectos da capacidade de responsabilidade, observância das regras sociais, autonomia, interdependência, iniciativa ocupacional, presença de ingenuidade, controle emocional que pode se manifestar tanto pela agressividade quanto pela passividade, estruturação da experiência, interação interpessoal, autocuidado referente à saúde e higiene (SANTOS, 2012). Esses são comprometimentos nas funções adaptativas, de acordo com o Critério B. Já o Critério C refere-se à presença de déficits das funções intelectuais e adaptativas durante o desenvolvimento (*AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION*, 2014).

Segundo o DSM-5 (*AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION*, 2014), no funcionamento adaptativo existem três domínios que determinarão os níveis de gravidade da deficiência intelectual, caracterizados em: conceitual (compreensão e uso do pensamento abstrato), social (habilidade de socialização, como faz isso e as ferramentas sociais) e prático (habilidade de cuidado pessoal, de higiene e desenvolvimento de habilidades de forma geral). Estes domínios são imprescindíveis para que os indivíduos vivam com naturalidade na sociedade. Apesar dos níveis de gravidade serem classificados em leve, moderado, severo e profundo, o que determina o nível de apoio necessário que o indivíduo precisará para realizar atividades diversas é o funcionamento adaptativo.

De modo geral, o nível leve, no que diz respeito ao domínio conceitual para crianças pré-escolares, quando comparadas com crianças da mesma idade não existe diferenças óbvias dificultando o diagnóstico. Na idade escolar são evidentes as dificuldades na matemática, na leitura, na escrita e noção temporal, sendo imperativo o apoio para a ocorrência da aprendizagem. Conseqüentemente, também são afetados o pensamento abstrato, a memória de curto prazo e o controle financeiro. No domínio social, “a pessoa corre o risco de ser manipulada pelos outros” (*AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION*, 2014, p.34), por apresentar imaturidade nas relações sociais, não perceber os riscos em determinadas situações sociais. No domínio prático, precisa de acompanhamento para tarefas mais complexas e na integração dos afazeres do dia a dia da vida comum (*AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION*, 2014; BASTOS, 2018).

Logo, no domínio conceitual, no nível moderado percebe-se uma lentidão no processo de aprendizagem. No domínio social, tem compreensão da realidade e percepção dos fatos limitada e necessita de apoio para se comunicar. O sujeito consegue aprender após muito tempo e esforço no domínio prático e mesmo que necessitando de supervisão de outra pessoa, realiza as tarefas cotidianas com independência. Em sua maioria, na fase adulta, as pessoas com deficiência intelectual de nível moderado são capazes de estabelecer uma certa autonomia (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014; BASTOS, 2018).

No nível grave, no campo do domínio conceitual, os indivíduos apresentam enormes dificuldades de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento e os cuidadores precisam apoiá-los por toda a vida. No domínio social, a linguagem falada é muito limitada e composta por expressões simples, permitindo uma comunicação diária eficaz e o relacionamento com as pessoas próximas é fonte de alegria e ajuda. No domínio da prática, os indivíduos precisam de apoio e supervisão ao longo de suas vidas e não podem tomar decisões responsáveis. Em casos raros, pode haver comportamentos "não adaptativos" e autolesão (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014; BASTOS, 2018).

Por fim, no nível de profundidade e gravidade da deficiência intelectual, no domínio conceitual muitos objetos devem ser utilizados para promover a comunicação pessoal, pois suas habilidades de compreensão e comunicação são bastante afetadas, surgindo barreiras motoras e sensoriais que podem impedir o uso de objetos. No domínio social, o sujeito tem muita incompreensão sobre a relação, pois ela se expressa por meio de gestos e da comunicação simbólica, sendo, às vezes, afetado por questões físicas e sensoriais. A valorização dos relacionamentos com pessoas próximas é notória (na maioria dos casos, elas desenvolvem empatia pelos cuidadores). No domínio prático, esses sujeitos contam com terceiros para os cuidados físicos diários e de saúde e segurança em todos os momentos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014; BASTOS, 2018).

Para diagnosticar a deficiência intelectual é necessária a realização de uma avaliação neuropsicológica. De acordo com Ferreira *et al.* (2010), Miranda, Borges e Rocca (2010) e o DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), esta deverá levar em consideração toda a história psicossocial da criança

e o contexto em que está envolvida, averiguando se os déficits encontrados podem se relacionar a fatores familiares, tais como dificuldades nas relações familiares, escassez de estimulação adequada, ou a fatores educacionais, como métodos pedagógicos inadequados, os quais exercem um papel importante no desenvolvimento neuropsicológico.

A avaliação infantil é um procedimento que visa verificar e acompanhar o desenvolvimento da criança; logo, prevê alguns passos a serem seguidos, como “entrevista inicial, observações lúdicas, planejamento da avaliação, seleção de instrumentos, análise e integração dos dados” (COSTA *et al.*, 2004; GILMOUR, 2005; MIRANDA, 2006, *apud* MIRANDA, BORGES, ROCCA, 2010, p.224). O exame neuropsicológico proporciona informações e orientações aos profissionais da educação no que diz respeito a estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem e otimize as dificuldades evidenciadas (FERREIRA *et al.*, 2010).

Segundo o DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), nesta avaliação é necessário o uso de testes padronizados que indiquem limitações das funções adaptativas e intelectual. Diante da carência de instrumentos na lista de testes com padronização brasileira, de acordo com a avaliação do Conselho Federal de Psicologia (CPF), os testes mais utilizados são *Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-III)*⁵, *Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS-III)*, *Kaufman Assessment Battery for Children*, *Stanford-Binet-IV*, Escala de Maturidade Mental Colúmbia, Teste de Atenção por Cancelamento, Figuras Complexas de Rey, Teste de Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MIRANDA, BORGES, ROCCA, 2010; FERREIRA *et al.*, 2010; TÉDDE, 2012)

Segundo Baril (2019), a deficiência intelectual também pode ser definida e classificada conforme o Manual publicado pela *American Association for Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)* em 2010, indicando limitações significativas tanto no comportamento adaptativo como no funcionamento intelectual, assim como descrita pelo DSM-5. Essa definição é primordial para diagnósticos e classificações.

⁵ O WISC-III não é mais utilizado. Atualmente utiliza-se o WISC-IV (WECHSLER, 2016).

A *American Association for Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2010) propõe uma classificação para a deficiência intelectual baseada em cinco dimensões, a saber: a dimensão I, que diz respeito às habilidades intelectuais; a dimensão II aborda o comportamento adaptativo, no qual encontra-se os elementos conceituais, acadêmicos e de comunicação, indispensáveis à aptidão social e ao exercício da autonomia; a dimensão III relaciona-se às interações, participação e papéis sociais, destacando a importância na vida comunitária; a dimensão IV refere-se à saúde, evidenciando a inclusão de fatores etiológicos, saúde física e mental na avaliação diagnóstica, e; a dimensão V, que envolve o contexto, remetendo-se a um aspecto ecológico do desenvolvimento, a análise deve se estender a tantos ambientes quanto o indivíduo participa e os relacionamentos que ele mantém. As condições de vida da pessoa relacionadas à qualidade de vida devem constituir essa dimensão do diagnóstico. O que se deve considerar são os costumes e valores culturais, bem como a educação, as oportunidades de trabalho e lazer, as condições de desenvolvimento e seu bem-estar, saúde, segurança pessoal, conforto material e estímulo às atuais condições de desenvolvimento e estabilidade (AAIDD, 2010). Por meio desta dimensão, avalia-se o nível de atuação do indivíduo no contexto e assim será delineado o apoio a ser implementado, o que o ajudará a se integrar na família, no trabalho, nos amigos, na vizinhança e nos padrões culturais, econômicos e sociopolíticos (PAN, 2008).

Honora e Frizanco (2008) destacam quatro áreas que as crianças com deficiência intelectual podem apresentar, características diferentes dos seus pares sem a deficiência, que são: a) Área motora – apesar de não exteriorizarem diferenças relevantes, podem manifestar alterações na motricidade fina. Nos casos mais severos, as dificuldades motoras podem ser mais acentuadas na coordenação e manipulação; b) Área cognitiva – apresentam dificuldades em manter atenção, aprendizagem de conceitos abstratos e resolução de problemas; c) Área da comunicação – alguns apresentam dificuldade de comunicação, ocasionando uma maior dificuldade em suas relações, e; d) Área socioeducacional - em alguns casos, verifica-se uma incompatibilidade entre a idade cronológica e a idade mental, contudo é necessário compreender que a melhor maneira de propiciar a interação social é permitir que convivam com crianças da mesma idade cronológica, participando das mesmas atividades,

aprendendo atitudes, comportamentos e valores apropriados para sua faixa etária (HONORA; FRIZANCO, 2008).

Eventualmente, segundo Machado e Nazari (2011), pode-se considerar que as pessoas com deficiência intelectual apresentam dificuldades de aprendizagem que acometem a linguagem, a integração social e a motricidade em decorrência de danos cerebrais e disfunções no sistema nervoso. Essas dificuldades ficam evidentes na utilização da percepção, da memória e do raciocínio, de modo que o acometimento de tais funções atrapalha o processo de aprendizagem; no entanto, não o impede. Tanto para estudantes com deficiência intelectual ou sem deficiência, não existem moldes prontos para o trabalho. Honora e Frizanco (2008, p.107) afirmam que “devemos ter em mente que cada aluno é um e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levados em conta, sempre”.

Cada criança é única. As crianças com deficiência intelectual merecem atenção personalizada, levando em consideração suas limitações e necessidades, mas também levando em conta as experiências dessas crianças e a autonomia para fazerem as coisas por conta própria. Independente das limitações, com deficiência ou sem, todas as pessoas possuem algo que já realizam. As crianças com deficiência requerem apoio pedagógico, atenção profissional e adequação curricular, mas não podemos esquecer que eles são capazes; além da intervenção, o que mais precisam é que acreditemos neles (TÉDDE, 2012).

Pautada nos fundamentos de Vigotsky, Teles (2019) afirma que a pessoa com deficiência é capaz de formar conceitos e abstrair, trabalhando as funções psicológicas superiores. A autora esclarece, ainda, que os processos ocorrem de maneira mais lenta, mas se a instituição responsável por mediar o ensino sistematizado for capaz de produzir meios para conduzir o desenvolvimento futuro, ele se torna possível.

A ideia de um indivíduo com potencialidades é reforçada, as quais não são desconsideradas pela deficiência, mas permeadas pelas interações com o meio. Essas interações devem ser fornecidas para que as pessoas com deficiência intelectual possam se desenvolver, humanizar-se e apreender. Gomes e Lhullier (2017) afirmam que esse desenvolvimento definido pelos autores como potencial, se relaciona à necessidade de mediação e inclusão

adequadas e eficazes, no que diz respeito ao desenvolvimento cultural e das funções psicológicas superiores.

A aquisição, interpretação e compreensão da linguagem escrita por crianças com deficiência intelectual e crianças sem comprometimentos cognitivos, precisam ser orientadas para a capacidade de aprender sem exceção ou exclusão, ainda que diferentes abordagens sejam necessárias para atingir o objetivo final de produção e motivação em adquirir conhecimento (TELES, 2019).

A constituição dos indivíduos com deficiência intelectual pode ser alterada se suas experiências forem expandidas e novas possibilidades criadas, em vez de apenas replicar as normas sociais atuais. Entende-se, portanto, que sua existência está ligada às condições reais de existência proporcionadas em seu ambiente cultural. Assim, Gomes e Lhullier (2017), sustentados pela perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (1931/1997; 1984\1999), vinculam o deficiente intelectual ao desenvolvimento positivo e potencial, valorizando sua singularidade na representação social do indivíduo.

A pesquisa de Gomes e Lhullier (2017) analisa autores que tratam da temática, tais como: Capellini e Machado (2012); Dias e Oliveira (2013); Ferrazzi (2009); Ferreira, Santos e Santos (2012); Gesser, Nuernburg e Tonelli (2012), entre outros. Entendem que estes autores são classificados como organicistas, caso não sejam mencionadas teorias similares à concepção vigotskiana. Destarte, Gomes e Lhullier (2017) chamam atenção para a necessidade de levantar questionamentos sobre esse formato científico que tensiona e distancia, refletindo também se outras formas de saber não são banalizadas por esse formato; principalmente o saber prático frente à deficiência intelectual.

1.2.2 Inclusão da criança com Deficiência Intelectual

Ropoli *et al.* (2010) consideram que para uma escola comum se tornar inclusiva, ela necessita reconhecer as diferenças dos estudantes frente ao processo educativo alcançando o *progresso* e a participação de todos, buscando novas práticas pedagógicas. Diante disto, Tédde (2012) afirma que a inclusão não se limita em pôr o estudante com deficiência nos espaços escolares da rede

regular e deduzir que é o suficiente. Segundo a autora, existe uma confusão no processo de inclusão, sobre a diferenciação dos termos integração e inclusão.

Mantoan (2003) explica sobre os dois termos:

[...] a integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor. Já a inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que foram anteriormente excluídos. A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos para concretizar a sua metáfora (MANTOAN, 2003, s/p).

A ideia de inclusão não é contraditória à de integração; no entanto, é constituída a inserção do estudante com deficiência de maneira mais sistemática e completa. As escolas inclusivas propõem uma forma de construir um sistema educacional que leve em consideração as necessidades de todos os estudantes e seja construído em torno dessas necessidades.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, são pontuadas três tendências acerca da maneira de se considerar a prática da inclusão no sistema de educação atual, que são diferentes em sua natureza, princípios e formas de implementação em sala de aula. A primeira diz respeito à inclusão condicional, a qual só poderia ser realizada caso todas as condições impostas fossem atendidas, como por exemplo, todas as escolas com as adaptações necessárias, menor número de estudantes por turma e/ou um especialista para auxiliar, o que acaba por inviabilizar o direito ao acesso e permanência desses estudantes à escola (PARANÁ, 2006).

Em contrapartida, apresenta-se a inclusão total ou radical, que vai em defesa de que todos os estudantes com deficiências devem ser matriculados nas escolas da educação básica comum. Frente a esses dois movimentos, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Paraná baseia sua política na inclusão responsável, visto que

O desafio da inclusão escolar é enfrentado como nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes

com necessidades educacionais especiais, e, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender (PARANÁ, 2006, p.39).

Assim, mesmo que o espaço preferencial para o progresso da aprendizagem e inclusão de estudantes com deficiência seja a escola regular, uma parcela de crianças requer atendimento em espaços diferenciados – classes ou escolas especiais – em função do grau de seu comprometimento. Em ambos os contextos de ensino, é necessária a presença de uma crítica análise em relação à oferta educativa, pois “uma inclusão responsável requer a constante avaliação da qualidade dos serviços prestados, seja em escolas comuns, seja em escolas especiais” (PARANÁ, 2006, p.39).

De acordo com Silva e Angelucci (2018), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, promulgada em 2015, baseou-se na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2008), expandindo os debates sobre autonomia, acesso a espaços, tecnologias e recursos educacionais, com a finalidade de propulsionar o aprendizado do estudante com deficiência.

Diante dos avanços nas leis, a política de inclusão educacional é entendida por Pletsch (2020) como uma proposta ampla, na qual fundamenta-se nos princípios dos direitos humanos, afirmando que aos indivíduos com deficiência devem ser ofertados o acesso à educação, participação em atividades educativas e aprendizagem de modo eficaz. Compreende-se que a inclusão nesta perspectiva implica a combinação de três elementos, sendo eles (1) o desenvolvimento dos sujeitos, reconhecendo a diferença como constitutiva do humano; (2) pluralidade cognitiva, ou seja, as especificidades no desenvolvimento dos sujeitos e; (3) convivência com a diversidade cultural, pensando numa escola para todos e com todos (PLETSCH, 2020, PLETSCH; SOUZA, 2021).

Pelas falas das professoras participantes na pesquisa de Pletsch (2020), evidenciamos a compreensão da Educação Especial como modalidade de ensino e, nas entrelinhas, como área de conhecimento que perpassa os níveis de ensino, o que lhe confere o papel de efetivar a educação inclusiva. Meletti e Bueno (2010) indicam a Educação Especial como apoio necessário à inclusão de estudantes com deficiência em espaços de educação regular.

A reaproximação dos ambientes de educação regular e especial, portanto, requer a junção das práticas de ensino que proporcionem aprendizagem e oportunidade de participação. Assim, no âmbito da escola regular, a Educação Especial ofertará recursos e serviços especializados de apoio pedagógico, de forma a ampliar e/ou complementar a escolarização formal dos estudantes. A rede de apoio caracterizada como um conjunto de serviços, são ofertados pela escola e comunidade em geral, com o objetivo de dar respostas educativas frente às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Os serviços de apoio pedagógico especializado ocorrem em sala de aula ou em contraturno, mediante a disponibilização de recursos humanos, materiais, físicos, técnicos ou tecnológicos, tendo como finalidade viabilizar o acesso e o aprimoramento do currículo comum ao estudante (PARANÁ, 2006).

A SEED oferece alguns serviços de apoio pedagógico especializados no contexto regular de ensino, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), instituído por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e regulamentado pelo Decreto Nº 6.571, de 2008. Segundo Silva e Angelucci (2018, p.690),

[...] esse documento propõe a oferta do atendimento educacional especializado como uma modalidade transversal que percorre todos os níveis de ensino como um serviço complementar ou suplementar ao ensino comum, salientando que o atendimento educacional especializado não pode ser ofertado como um serviço substitutivo ao ensino regular. De modo geral, constitui um avanço importante para a garantia do acesso de crianças e adolescentes com diferenças funcionais na escola regular e aos serviços especializados.

Dessa forma, entende-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.11).

Dentre os atendimentos para estudantes com deficiência intelectual, destacam-se a Sala de Recursos Multifuncional⁶ e a Classe Especial⁷. Segundo a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são definidas como local

⁶ Cujos públicos-alvo são estudantes com deficiência intelectual, distúrbios de aprendizagem, altas habilidades e superdotação, matriculados no Ensino Fundamental (PARANÁ, 2006).

⁷ Para estudantes com deficiência intelectual e condutas típicas (PARANÁ, 2006).

preferencial do Atendimento Educacional Especializado. O papel dessas salas é de complementação da escolarização, promovendo o AEE na escola comum, fazendo uso de materiais pedagógicos, recursos e equipamentos de acessibilidade que contribuam para o progresso da escolarização dos estudantes da Educação Especial, eliminando os obstáculos que dificultam sua participação, com independência e autonomia, no ambiente social e educacional (LOPES; MARQUEZINE, 2012, MIRANDA, 2015).

No Estado do Paraná, as crianças que apresentam alteração cognitiva ou comportamental resultando em prejuízos na aprendizagem, são encaminhados para avaliação psicoeducacional no contexto escolar, encarregada de proporcionar alterações na ação pedagógica docente e na gestão escolar, indicando apoios pedagógicos adequados (PARANÁ, 2009). Esta avaliação indica a necessidade de ingresso na SRM e deve ser realizada pelo professor de SRM Tipo I e/ou pedagogo da escola, com base na Instrução n. 016/2011. A equipe de Educação Especial do NRE orienta esse processo de avaliação psicoeducacional. Após avaliação, o professor da SRM elabora um Plano de Atendimento Educacional Especializado, compondo metodologias e estratégias que se adequem para desenvolver as intervenções pedagógicas indicadas na avaliação (PARANÁ, 2011).

Boer (2012) estruturou e apresentou um roteiro de avaliação pedagógica. Este propõe um levantamento de dados sobre o desenvolvimento do estudante, de cunho qualitativo. São avaliadas habilidades como a comunicação oral, comunicação escrita, atenção e concentração, leitura, comportamento socioafetivo, percepção dos cinco sentidos – auditiva, gustativa, tátil, visual e olfativa – incluindo a motora, preensão, memória, expressão criativa, raciocínio lógico-matemático, orientação espacial e temporal, atividade de vida e social. O autor complementa que para cada habilidade a ser avaliada, deve-se determinar os objetivos do que será avaliado, quais recursos e quais os procedimentos serão utilizados (BOER, 2012).

Seguindo a Instrução n.16/2011, a SRM Tipo I poderá atender com frequência de duas a quatro vezes por semana, em período de contraturno, o máximo de 20 estudantes. Para atuar na SRM, o docente necessitará dispor de Habilitação específica em Nível Médio, na modalidade de Estudos Adicionais, atualmente modalidade Normal; Licenciatura Plena com habilitação em

Educação Especial ou Especialização em curso de Pós-Graduação na área específica. Ainda, recomenda-se ter experiência de no mínimo dois anos nas séries iniciais do Ensino Fundamental (PARANÁ, 2011).

Para que a prática dos professores da SRM seja efetiva, eles precisam cooperar com o professor da sala de aula comum, visando um trabalho conjunto, interdisciplinar e articulado, buscando, assim, alcançar os objetivos de ensino. Entretanto, o trabalho de cada professor tem finalidades diferentes: é atribuído ao professor da sala de aula comum o ensino das áreas do conhecimento, enquanto o professor do AEE fica incumbido de complementar e suplementar o ensino, acompanhando a trajetória acadêmica do estudante no ensino regular (BRASIL, 2009).

A articulação do trabalho entre esses professores está prevista na Resolução n.2/2001, a qual estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, regulamentando um tempo para o cumprimento dessa função primordial. Ainda, é confirmada pela Resolução nº4/2009 que igualmente estipula a função do professor especializado, na qual encontra-se o trabalho colaborativo com a sala de aula comum, no Art. 8:

VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Ressalte-se que:

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009).

A aproximação da articulação do trabalho do professor da sala de aula comum e o professor do AEE refletirá na constituição de um bom ambiente de ensino e aprendizagem, essencial para a ascensão da inclusão e o sucesso escolar de todos os estudantes, sobretudo daqueles com deficiência. De acordo com Miranda (2015), é necessário que a escola comum ofereça condições favoráveis aos estudantes para que a inclusão escolar ocorra, realizando, para

tanto, mudanças na estrutura, no que diz respeito aos serviços da Educação Especial na escola e classe comum.

Nesta perspectiva, para desenvolver práticas que realmente promovam a inclusão, os entrevistados do estudo Redig (2011) apontaram a importância da adequação curricular para o sucesso desses estudantes no processo de ensino e de aprendizagem, independentemente de estarem cursando classe comum ou especial. Adaptações curriculares, para Reis e Ross (2008), são analisadas como os critérios e estratégias para a tomada de decisão que permitem a adequação da ação educativa escolar às formas diversas de aprendizagem, levando em consideração o atendimento à diversidade dos estudantes que o processo de ensino e de aprendizagem pressupõe.

As adaptações ou adequações curriculares podem ser de dois tipos: as de grande e de pequeno porte. As adaptações consideradas de grande porte, que são adaptações significativas, referem-se às adaptações de encargo da gestão escolar, como modificações no projeto político-pedagógico, materiais, objetivos, currículo e avaliação. O segundo tipo diz respeito ao pequeno porte ou não significativas, tratando-se das adaptações de responsabilidade dos professores regentes, como metodologia, objetivos e avaliação. Apesar de serem direcionadas para cada profissional, essas adaptações estão interligadas, pois é de responsabilidade de todos os profissionais da educação o ato de adaptar o processo de ensino e aprendizagem (REDIG, 2011).

Conforme anteriormente apontado, cada estudante é único e pode apresentar a necessidade de um atendimento especializado; alguns de maneira temporária, outros de maneira permanente. O padrão rígido e homogêneo de ensino não beneficia o acesso ao conhecimento, nem a aprendizagem de como usar o conhecimento a fim de garantir suas necessidades, participando do processo de modificação da realidade. Essas adaptações curriculares são modificações e ajustes que necessitam ser realizados nos diferentes domínios do currículo para atender às necessidades de cada estudante, favorecendo condições para que ocorra o máximo de aprendizagem possível.

Segundo Millan, Spinazola e Orlando (2015), deve-se utilizar instruções curtas e objetivas ao realizar uma atividade com estudantes com deficiência intelectual, de maneira a explicar a atividade em pequenos passos, fazendo uso de elogios como reforçadores que proporcionem o interesse da criança na

realização da atividade. Nesta perspectiva, segundo Bastos (2018) todas as disciplinas são passíveis de aprendizagem, de acordo com as possibilidades dos sujeitos e, muitas vezes, estes ultrapassam as expectativas dos objetivos esperados, pois o ser humano tem a capacidade de superar obstáculos inimagináveis. Entretanto, é necessário oferecer apoio a eles durante a realização de atividades por meio de estratégias da interação social, seja por intermédio de pequenos grupos ou estudantes tutores.

Desta forma, é necessário que o professor observe seu estudante a fim de que entenda e reconheça quem apresenta características de deficiência intelectual, quais as habilidades já adquiridas e quais necessita desenvolver, com o intuito de propor intervenções eficazes que favoreçam sua aprendizagem.

1.2.3 O ensino de Língua Portuguesa para a criança com Deficiência Intelectual

Segundo Flores (2015), a dificuldade que os estudantes com deficiência intelectual demonstram na aquisição da leitura e da escrita é um dos axiomas da educação inclusiva. Apesar de ser vista como ambiente propulsor de aprendizagem e aquisição de saberes escolares, a escola tem apresentado cada vez mais em seus bancos crianças que não aprenderam a ler e a escrever, comprometendo a função social da escola de ser reconhecida como o local do saber ler e escrever. Quando se trata de crianças com deficiência intelectual esse fato é ainda mais marcante, pois em geral as pessoas imaginam que crianças com comprometimento intelectual não aprendem.

Entretanto, o desenvolvimento das habilidades de linguagem em leitura e escrita, falar e ouvir com compreensão, não ocorre de maneira espontânea. Elas carecem de um ensino sistemático e isso acontece, sobretudo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2008). Em todos os países, uma das principais finalidades da escola é auxiliar os estudantes a aprenderem a ler e escrever, baseando-se no reconhecimento de oportunidades proporcionadas pelo ensino da língua (BEARD, 2015).

Pensar a leitura e a escrita na educação implica pensar num conjunto de práticas discursivas orais e escritas que façam e/ou possam vir a fazer parte da vida das crianças. Para Bakhtin (1992), a linguagem

supõe uma situação de troca social. São sujeitos em interação que produzem enunciados concretos que, por sua vez, são determinados pelas condições reais de enunciação – a situação social mais imediata, que inclui gestos, entoação, vontades, afetos, ditos e não ditos [...] qualquer atividade de linguagem e com a linguagem não pode ser descontextualizada. Linguagem e vida se atravessam mutuamente. As esferas da vida são espaços de produção de linguagem e cada enunciação se atualiza num determinado tempo e espaço em que a vida circula (CORSINO, 2011, p. 246-247).

Neste sentido, a linguagem é a aptidão humana de assimilar e empregar um conjunto dinâmico e complexo de símbolos combinados em modalidades distintas para pensar e se comunicar (LURIA, 1987). A Base Nacional Comum Curricular⁸(BNCC), na etapa do Ensino Fundamental, é organizada por cinco áreas do conhecimento, as quais estabelece o cumprimento de competências específicas para cada uma. Dentre elas encontra-se a área das Linguagens, que têm por objetivo promover aos estudantes o envolvimento com práticas de linguagem heterogênea, que lhes possibilitem expandir suas “competências expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p.36).

Um dos componentes curriculares da área de linguagem é a Língua Portuguesa. A BNCC assume a postura de que aprender a ler e escrever fornece aos estudantes a possibilidade de ampliarem suas oportunidades de construir conhecimentos nos distintos componentes, devido à sua inserção na cultura letrada, participando com maior protagonismo e autonomia na vida social. Desta forma,

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses [...]. Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes, experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p.67-68).

⁸ O documento não traz de maneira explícita uma seção de Educação Especial. No entanto, é evidenciada a intenção de desenvolver o indivíduo de forma integral, visando à “formação e o desenvolvimento humano global [...] rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2018, p.14).

Com base nesse entendimento, a linguagem adquire outra proporção e assume características mais abrangentes, ultrapassando a mera decodificação de letras. Entendida segundo Drago (2012), como um instrumento que fomenta o imaginário desse ser desenvolve sua capacidade cognitiva, amplia seus conhecimentos e viabiliza o ingresso a diferentes culturas e conhecimentos. Compreende-se que a criança se constitui como indivíduo na e pela linguagem, sendo necessário que ela interprete essa linguagem, superando a barreira da mera decodificação dos artefatos linguísticos, atribuindo-lhe sua própria significação em direção a, reinventar seu repertório cultural.

1.2.3.1 Compreensão de leitura

A leitura é uma prática social que abrange gestos, atitudes e habilidades que os leitores mobilizam antes, durante e após a leitura. Portanto, os conhecimentos de leitura são demonstrados quando o sujeito sabe a função de um jornal, se informa sobre o que tem sido publicado, sabe localizar pontos de acesso público e privado para o texto impresso e identifica pontos de venda de livros (BRASIL, 2008).

Para algumas pessoas, atitudes como se interessar-se pela leitura e pelos livros, assim como gostar de ler, são construídas no ambiente familiar; para outras, no entanto, este gosto é incentivado sobretudo na escola. É importante que a leitura seja percebida pela criança como um ato prazeroso e necessário, tendo adultos como modelo. Neste sentido, segundo o documento do MEC intitulado Pró-Letramento (BRASIL, 2008), a criança pode ter acesso à leitura prazerosa. Mesmo que ainda não saiba ler, ela pode manusear livros e acompanhar leituras realizadas pelos adultos. Corsino (2011, p.246) compartilha o pensamento de que “é fundamental que os textos escritos façam sentido para as crianças e que ler e escrever sejam relevantes e necessários para suas vidas”, independentemente de suas condições físicas, emocionais e cognitivas.

No contexto da BNCC, a leitura é vista em uma perspectiva mais ampla. As imagens estáticas, como a pintura, foto, desenho, esquema, gráfico ou movimento, como filmes e vídeos, e sons, como a música, contemplam a habilidade de ler, dizendo respeito não somente ao texto escrito, assim como a

abordagem das práticas leitoras envolve aspectos inter-relacionados às práticas de uso e reflexão (BRASIL, 2018).

É necessário que o professor, buscando contribuir que seus estudantes leiam com compreensão, possibilite o acesso aos diversos gêneros textuais, como poemas, parlendas, histórias, canções, notícias, receitas culinárias, propagandas, cartazes, regulamentos e instruções de jogos, seja lendo para eles em voz alta ou pedindo para eles uma leitura autônoma. Também é interessante percorrer as características gerais desses gêneros, o que são, como se organizam, quais assuntos tratam e para que servem. “A capacidade de reconhecer diferentes gêneros textuais e identificar suas características gerais favorece bastante o trabalho de compreensão, porque orienta adequadamente as expectativas do leitor diante do texto” (BRASIL, 2008, p.44).

O uso do PRONARRAR⁹ demonstrou resultados eficazes no desenvolvimento da compreensão de leitura. O instrumento compõe-se de histórias disponibilizadas por meio de quatro imagens, no qual é solicitado ao estudante que organize, de acordo com a história, a sequência de imagens disponibilizadas de maneira aleatória. A posteriori, em função da sequência das imagens, solicita-se a descrição oral das imagens e a produção escrita, respeitando os elementos como cenário, tema, enredo e resolução. A história é finalizada após a descrição escrita de cada imagem, com as orientações para correção e complementação realizadas pelo professor (OLIVEIRA *et. al.*, 2016).

Trabalhar compreensão de leitura pode-se apoiar na poesia e na música, remetendo-se ao conteúdo da letra. O professor poderá trabalhar poesias de diversos gêneros, épocas, estilos e culturas, assim como o contato com obras musicais pode contemplar informações referentes ao contexto histórico de sua criação, à época, seu compositor, dentre outros dados apresentados tanto pelas crianças quanto pelo professor (DRAGO, 2012).

Segundo Drago (2012), a dramatização também é uma importante atividade, por permitir que sejam explorados pelas crianças todos os materiais existentes com criatividade dentro e fora da escola, sendo observados diferentes atitudes em diferentes situações, com o intuito de trabalhar comportamentos,

⁹ Programa de Intervenção Metatextual utilizado como apoio para produção de histórias escritas e orais. É composto por quatro imagens de diferentes histórias, na qual a criança deverá organizar seguindo os critérios estabelecidos pelo programa (OLIVEIRA *et. al.*, 2016).

gestos, emoções e sentimentos variados. O autor destaca que independente do domínio ou não da leitura oral da criança, a literatura infantojuvenil pode ser utilizada como apoio para as dramatizações, além das expressões cotidianas.

Assim, para que a compreensão de leitura aconteça de forma significativa no âmbito escolar, é imprescindível que os docentes estejam sempre em movimento formativo, envolvidos em estudos que contemplem a temática, inclusive seus fundamentos, como também as diversas estratégias disponíveis na atualidade.

Um mapeamento de literatura, com adaptações da revisão sistemática de literatura, foi realizado com o objetivo de identificar as produções científicas no Brasil referentes à temática Deficiência Intelectual e Compreensão de Leitura. Iniciou-se a busca no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com as palavras-chave “Deficiência AND Intelectual” no título e resumo.

Como resultado, encontrou-se 444 trabalhos. Desses, 12 foram selecionados para análise, conforme a relação com a temática estudada e a disponibilidade dos trabalhos. Dos 12 trabalhos encontrados, 3 são artigos e 6 teses e dissertações. Os resultados do mapeamento são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Busca da palavra-chave “deficiência intelectual”.

Base de Dados	Palavras-chave	Resultado total	Resultado relacionado à temática	Disponíveis
Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	“deficiência intelectual”	310	9	8
Portal de periódicos CAPES	“deficiência intelectual”	134	4	4
TOTAL		444	13	12

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Os três artigos selecionados para análise estão dispostos no Quadro 2.

Quadro 2 – Artigos selecionados para leitura.

TÍTULO	AUTOR/ANO	REVISTA	OBJETIVO
Alfabetização e letramento em crianças com deficiência intelectual.	Boraschi (2017).	Revista Gestão e Saúde.	Refletir sobre a ocorrência dos processos de alfabetização e de letramento em crianças com deficiência intelectual.

O uso de aplicativos de leitura e escrita com alunos com deficiência intelectual.	Pavão; Simon (2020).	Revista Educação Especial.	Analisar o potencial dos aplicativos educacionais no ensino da leitura e escrita a estudantes com deficiência intelectual.
Avaliação da compreensão de leitura de pequenos textos em livros por alunos com deficiência intelectual.	Muto; Postalli (2020).	Revista Educação Especial.	Avaliar a compreensão da leitura de pequenos textos em livros de história de alunos com deficiência intelectual, matriculados no quinto ano do Ensino Fundamental.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Dos trabalhos selecionados, o intitulado **Alfabetização e letramento em crianças com deficiência intelectual**, de Boraschi (2017), é uma pesquisa bibliográfica pautada na abordagem qualitativa. Tem como objetivo refletir sobre o processo de alfabetização e letramento de crianças com deficiência intelectual, abrangendo discussões sobre o papel dos professores no desenvolvimento deste estudante através do envolvimento por meio de práticas pedagógicas que levem a criança a se apropriar de maneira significativa do mundo letrado, possibilitando sua inserção participativa na sociedade. Ao longo do artigo, evidencia-se que ler e escrever são condições indispensáveis para o exercício de cidadania.

A autora destaca a dificuldade em encontrar trabalhos que abordem alfabetização e letramento e deficiência intelectual, pois os trabalhos encontrados discutem os temas separadamente. Somente no documento “Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental” (BRASIL, 2007 *apud* BORASCHI, 2017), é que a temática foi localizada de maneira articulada. A autora afirma a necessidade de pesquisas na área devido a não terem sido localizadas pesquisas recentes sobre o tema. Foram consultadas bases de dados dos periódicos: Revista Brasileira de Educação; Caderno CEDES; Revista Brasileira de Educação; Cadernos de Pesquisa; Revista de Educação Especial, e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (BORASCHI, 2017).

Boraschi (2017) recorreu a livros a serem lidos como referências bibliográficas, analisadas sistematicamente, buscando assim realizar reflexões

acerca da alfabetização e letramento e sobre deficiência intelectual, propondo a articulação entre os temas. Após as análises bibliográficas, a autora afirmou que a alfabetização e letramento das crianças com deficiência intelectual ocorre da mesma maneira que nas demais crianças, partindo do pressuposto que esses processos necessitam ser tratados a partir da individualidade da criança e da função social do mundo letrado. Entretanto, elucidou-se que adaptações são necessárias nas atividades do currículo para terem sucesso nos processos educativos propulsores de seu desenvolvimento (BORASCHI, 2017).

No artigo de Pavão e Simon (2020), **O uso de aplicativos de leitura e escrita com alunos com deficiência intelectual** tem como objetivo analisar a capacidade dos aplicativos educacionais para o ensino da leitura e escrita com estudantes com deficiência intelectual. As autoras denominam a pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória e pesquisa participante, apoiados em Minayo (2004 *apud* PAVÃO; SIMON, 2020) e Gil (1991 *apud* PAVÃO; SIMON, 2020). Os participantes da pesquisa foram 12 estudantes matriculados do 1º ao 8º ano, em uma Escola Municipal do Rio Grande do Sul, com idades entre sete e quinze anos de idade e que frequentavam o Atendimento Educacional Especializado.

O diário de campo foi utilizado como instrumento de coleta de dados; foram realizados registros de análise dos aplicativos selecionados utilizando uma Matriz de referência, a qual apontava os aspectos pedagógicos e técnicos necessários para atender aos níveis de leitura e escrita. Foi realizada a aplicação do Ditado Balanceado (MOOJEN, 2009 *apud* PAVÃO; SIMON, 2020) para a verificação dos níveis de leitura dos participantes, a fim de realizar a seleção dos aplicativos que seriam utilizados.

Para o nível pré-silábico foi utilizado o aplicativo *ABC for Kids, Learning Letter* e *Alphabet* (todos em versão português). No nível silábico foram escolhidos o *Alfabetizando*, *LeLe das Sílabas* e *Forma palavras*. Os aplicativos *Silabando*, *Monta Palavras* e *Gamefono* foram escolhidos para compor o terceiro nível silábico-alfabético. No quarto nível alfabético, os aplicativos utilizados foram *ABC português*, *Caça palavras* e *Palavras Guru*. Segundo os resultados, somente os aplicativos *ABC for Kids, Learning Letter*, *LeLe das Sílabas*, *Silabando*, *ABC português* e *Caça palavras* contemplam os aspectos pedagógicos e técnicos necessários para potencializar cada nível de leitura e

escrita, podendo beneficiar estudantes com e sem deficiência intelectual (PAVÃO; SIMON, 2020).

Muto e Postalli (2020) em seu trabalho **Avaliação da compreensão de leitura de pequenos textos em livros por alunos com deficiência intelectual**, objetivaram avaliar a compreensão de leitura dos estudantes com deficiência intelectual. Os participantes foram duas crianças de 10 e 11 anos que estavam matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental e apresentavam defasagem na aprendizagem de leitura e escrita; participavam do currículo informatizado do Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos, desenvolvido por Rose e colaboradores (DE SOUZA *et al.*, 2004 *apud* MUTO; POSTALLI, 2020), como recurso suplementar e complementar ao ensino em sala de aula.

Solicitou-se que os participantes realizassem individualmente a leitura de 12 livros informatizados, respondendo às perguntas sobre a identificação do tema, identificação dos fatos explícitos e a realização de inferências da história. Os livros utilizados pertencem à coleção Estrelinha, de autoria de Sônia Junqueira. Inicialmente, apresentava-se livros com textos mais curtos e palavras regulares e, aos poucos, conforme o nível de dificuldade, foram apresentados livros com textos mais longos e palavras irregulares. Perguntas relativas ao texto foram realizadas de maneira a identificar a interpretação do participante sobre as páginas anteriores e de maneira geral do livro todo (MUTO; POSTALLI, 2020).

Sobre os resultados, um dos participantes demonstrou fluência e rapidez em sua leitura e apresentou porcentagens de acertos entre 50 e 73,3% na interpretação de texto. Já o segundo participante, em sua porcentagem de acertos, apresentou 80 e 100% na interpretação de textos; ntretanto, sua leitura mostrou-se sem fluência, lendo as palavras pausadamente. Foi possibilitado, por meio do uso de livros, averiguar dificuldades e facilidades dos estudantes. Os autores evidenciam que a aplicação individualizada permitiu respeitar a necessidade e o tempo dos participantes perante suas particularidades para a leitura e compreensão da história (MUTO; POSTALLI, 2020).

O Quadro 3 apresenta as dissertações e as teses encontradas a partir da busca realizada.

Quadro 3 – Teses e Dissertações selecionadas para leitura.

TÍTULO	AUTOR/ANO	PROGRAMA	OBJETIVO
Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular.	Guebert (2013).	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade.	Identificar e analisar as estratégias de alfabetização desenvolvidas por professor do Ensino Fundamental, no ensino regular.
Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento.	Almeida (2016).	Programa de Pós-graduação em Educação (RC).	Analisar a construção de conhecimento e o letramento de estudantes com deficiência intelectual, matriculados em salas comuns de escolas regulares do Ensino Fundamental I.
Letramento emergente, consciência fonológica e leitura de alunos com deficiência intelectual no ensino regular.	Barbosa (2014).	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.	Examinar o aproveitamento referente às habilidades do letramento emergente e às habilidades de leitura básicas apresentadas por um grupo de alunos com deficiência intelectual.
Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva.	Fonseca (2016).	Programa de Pós-Graduação em Educação.	Analisar o planejamento e a prática curricular no processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual no ensino fundamental de uma escola natalense.
O processo de aquisição da escrita na deficiência intelectual leve: um estudo de caso.	Teles (2019).	Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás.	Entender e analisar como ocorre o processo de aquisição da linguagem em nível de leitura e, especialmente, da escrita do deficiente intelectual.
Revisão e reescrita de textos produzidos por meio do sistema scala web por alunos com deficiência intelectual incluídos em sala de aula comum.	Oliveira (2017).	Programa de Pós-graduação em educação brasileira.	Investigar de que modo a revisão e a reescrita textual por díades de alunos, com e sem deficiência intelectual, no contexto da sala de aula comum podem influenciar a evolução conceitual da língua escrita dos primeiros.

Fonte: elaborado pela autora.

Analisando as dissertações, a pesquisa de Guebert (2013), **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de**

ensino utilizadas no ensino regular, objetivou investigar e analisar as estratégias de alfabetização utilizadas por uma professora que atende um estudante com deficiência intelectual no Ensino Fundamental, do ensino regular. O estudante foco da pesquisa de Guebert (2013) tem nove anos, é repetente do 3º ano, diagnosticado com rebaixamento intelectual e apresenta hiperatividade. Uma tutora contratada pelos pais o acompanha na escola, realizando o monitoramento das atividades.

Os procedimentos de coleta de dados foram: observação direta, com registro de campo, e duas gravações semanais com duração de 30 minutos durante um semestre letivo, das atividades de alfabetização nas aulas de Língua Portuguesa. Para a análise dos resultados, foram feitas transcrições das gravações com registros das estratégias utilizadas pela professora e a atividade do estudante; organização do material coletado por meio de categorias a *posteriori* (BARDIN, 1994 *apud* GUEBERT, 2013); seleção da produção do estudante, por meio de fotografias dos materiais produzidos em sala de aula.

Diante das atividades, foram constatadas que as adaptações realizadas para melhor adequação do processo de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual não foram bem aproveitadas. Após a apresentação dos resultados, a autora afirma que as respostas e produções da criança foram pouco exploradas, havendo redução do conteúdo trabalhado em sala de aula. Portanto, confirmou a questão central de sua pesquisa de que as estratégias utilizadas não atendem às necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual para a construção da leitura e da escrita (GUEBERT, 2013).

O estudo de Almeida (2016), **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento**, analisou a construção do conhecimento e do letramento dos estudantes de salas comuns de escolas regulares do Ensino Fundamental I, com diagnóstico de deficiência intelectual. Segundo o procedimento metodológico defendido pela autora, esta pesquisa é caracterizada como sendo discursivo-interpretativo. Os participantes foram 14 estudantes com deficiência intelectual matriculados em salas de aulas comum, com frequência na sala de recursos multifuncional, e 12 professores que atuavam juntamente com esses estudantes. A pesquisa ocorreu em duas escolas da rede estadual de Goiás.

Segundo Almeida (2016), a coleta de dados ocorreu por meio de observação participativa, entrevista com grupo focal e análise documental. As análises foram interpretadas partindo das unidades de sentidos, apontando que as práticas vividas no dia a dia dessas escolas percorrem a divisão entre a educação especial e a educação comum. De acordo com estas considerações, três categorias gerais foram agrupadas: Organização do Trabalho Pedagógico acerca do ensino comum e educação especial; Práticas de Ensino ao que cabe a construção do conhecimento e a participação em eventos de letramento, e; a Avaliação como a confirmação da aprovação automática do estudante com deficiência ou um instrumento de acompanhamento do processo de aprendizagem.

Os resultados revelam que existe uma necessidade de refletir acerca das práticas pedagógicas inclusivas, ampliação na formação dos professores sobre as possibilidades de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual e a elaboração de um método avaliativo contínuo que possibilite motivar as tomadas de decisões referentes aos processos educativos, a começar do ambiente da sala de aula comum, havendo comunicação entre educação especial e educação comum (ALMEIDA, 2016).

Em **Letramento emergente, consciência fonológica e leitura de alunos com deficiência intelectual no ensino regular**, de Barbosa (2014), existe o interesse e objetivo de examinar o efeito da inclusão escolar na aquisição das aprendizagens básicas de leitura para estudantes com deficiência intelectual, assim como analisar o rendimento de um grupo de estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual em letramento emergente e habilidades básicas de leitura. Esses alunos estão matriculados na primeira série do ensino fundamental em salas de aula regulares e frequentam serviços de ensino especializado em salas multifuncionais. Buscou, também, reconhecer as expectativas dos pais e professores da sala de recursos para o aprendizado acadêmico dos estudantes.

A amostra do estudo incluiu cinco estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual, matriculados em turmas regulares da educação básica e sala de recursos. Incluiu, também, pais e professores dos respectivos estudantes nas salas de recursos. Os dados sobre os repertórios de leitura e escrita dos estudantes foram obtidos por meio de instrumentos que avaliam o conhecimento

e as habilidades de alfabetização emergentes, consciência fonológica e habilidades de leitura e escrita necessárias para a educação básica. Entrevistas também foram usadas com a finalidade de coletar dados com relação às expectativas expostas pelos professores e familiares e as circunstâncias relativas à aprendizagem de leitura dos estudantes.

Os resultados demonstraram que os estudantes estão familiarizados somente com uma parte reduzida e menos crítica do conjunto de componentes do letramento e de habilidades de consciência fonológica. Evidenciou-se também que os estudantes não estão familiarizados com as habilidades de decodificação de palavras e textos isolados e não atingiram o padrão mínimo de leitura na fase de alfabetização. Nota-se, diante das experiências de ensino dos estudantes da sala de recursos, a inexistência/falta de promoção dos elementos pertinentes ao processo da aquisição de habilidades de leitura. A autora discute o processo de avaliação e a importância do ensino da leitura para estudantes com deficiência intelectual (BARBOSA, 2014).

Fonseca (2016), em **Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva**, objetivou verificar o planejamento curricular e sua prática no curso da alfabetização dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental de uma escola não governamental de Natal, no Rio Grande do Norte, diagnosticados com deficiência intelectual. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa-ação colaborativa, realizada no ano de 2014 e 2015. Seus participantes foram seis pedagogas, três estagiárias, duas coordenadoras pedagógicas e 18 estudantes com deficiência intelectual.

Para a coleta de dados, foi utilizada a observação direta (com apoio do registro fotográfico), entrevistas semiestruturadas, análise documental, sessões de estudo, planejamento curricular e intervenção prática de alfabetização no 4ºano B da instituição participante, analisados segundo a Análise de Conteúdo e divididos em categorias de análise, conforme proposto por Bardin (1997 *apud* FONSECA, 2016) e Franco (2005 *apud* FONSECA, 2016). Foram utilizadas atividades que propunham leitura de rótulos consumidos pelos estudantes, construção de palavras com o alfabeto móvel, elaboração de banco de palavras com letras iguais e fonemas diferentes e semelhantes.

Os resultados demonstraram inexistência do emprego de atividades sociais de leitura e escrita para dois estudantes. Os demais possuíam práticas educativas contextualizadas às propostas curriculares. Entretanto, evidencia-se que o planejamento e as práticas curriculares reúnem processos de ensino e de aprendizagem no Ensino Fundamental I, tendo como característica principal o vínculo entre planejamento, estratégia metodológica e instrumentos avaliativos nos processos de escolarização de todos os estudantes. Como alternativas de flexibilização curricular na esfera do processo de alfabetização são propostas, nos resultados, atividades pedagógicas de leitura e escrita para toda a turma, incluindo os estudantes com deficiência intelectual, com a colaboração das professoras (FONSECA, 2016).

O estudo considera que as ações pedagógicas planejadas coletivamente, com o empenho dos professores envolvidos, contribuem no desenvolvimento da leitura e escrita dos estudantes com deficiência intelectual. É demonstrada a importância de superar as estratégias de acesso e possibilitar momentos pedagógicos de aprendizagem e participação dos conteúdos curriculares; por conseguinte, a inserção no universo letrado, abrindo novos horizontes para o desenvolvimento do conhecimento e a inclusão destes estudantes.

Teles (2019), em **O processo de aquisição da escrita na deficiência intelectual leve: um estudo de caso**, analisa a obtenção da linguagem escrita de uma criança de 10 anos de idade com deficiência intelectual leve, para que pudesse identificar como o letramento, por meio de produções textuais, age na aquisição de novos conhecimentos quando a memória se mostra comprometida. Esse estudo busca fornecer subsídios para o ensino e aprendizagem escolar para crianças com deficiência intelectual.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas, questionários e a observação direta da dinâmica familiar e escolar, sua trajetória pessoal e escolar. Foram realizados 18 encontros ao total e o estudo de caso teve duração de seis meses. Neste trabalho, foram elaboradas atividades que visavam aumentar as potencialidades do estudante no nível da escrita.

Teles (2019) abordou o estudante com assunto de seu interesse, conforme informado pela mãe, e posteriormente utilizou Histórias em Quadrinhos do Maurício de Souza, solicitou produções textuais espontâneas em duas versões, a de escrita e outra de reescrita, fundamentadas em suas vivências, e

trabalho com documentos pessoais. O intuito foi de observar como ocorre o processo de desenvolvimento da escrita quando a criança se baseia em elementos, fatores e temáticas envolvendo a sua vivência.

Os resultados demonstraram que, no início da pesquisa, a escrita do estudante era incompreensível, sendo necessário decodificar o que produzia. Conforme as práticas de escrita eram intensificadas e se tornaram constantes, suas produções melhoraram. Quanto à leitura, em nível de compreensão, o estudante demonstrou dificuldade somente em identificar o sentido das palavras que não faziam parte de seu dia a dia. Devido ao material textual trabalhado em pesquisa ter sido contextualizado com sua realidade, os resultados mostraram que o estudante lidou de maneira satisfatória com o material, levando-o a certa familiaridade com os textos, servindo de entrada para a aquisição de novos conhecimentos (TELES, 2019).

A Revisão e reescrita de textos produzidos por meio do sistema scala web por alunos com deficiência intelectual incluídos em sala de aula comum, de Oliveira (2017), investigou como a revisão e a reescrita textual por pares de estudantes com e sem deficiência intelectual podem influenciar o progresso conceitual da língua escrita dos estudantes com deficiência intelectual, no contexto da sala de aula comum. A pesquisa, de cunho qualitativo, envolveu três etapas metodológicas: avaliação do nível conceitual de escrita dos estudantes sujeitos da pesquisa; atividades colaborativas desenvolvidas na sala de aula comum; aplicação dos pós-testes.

Os pré-testes contaram com atividades baseadas no livro elaborado por Figueiredo *et al.* (2009 *apud* OLIVEIRA, 2017) *Avaliação da leitura e da escrita: uma abordagem psicogenética*. As fichas de avaliação das atividades foram elaboradas tendo como base a obra de Condemarín e Medina (2005 *apud* OLIVEIRA, 2017) *Avaliação autêntica: um meio de melhorar competências em linguagem e comunicação*. Os pós-testes foram realizados logo após a realização das intervenções e foram utilizadas atividades desenvolvidas durante a pesquisa de Barros (2017 *apud* OLIVEIRA, 2017). Os estudantes com deficiência intelectual revisavam e reescreviam os textos que produziam na sala de recursos multifuncional (SRM) e na sala de aula comum, perante a colaboração de seus pares sem deficiência.

Os participantes da pesquisa são cinco estudantes do 2º, 3º e 5º anos do Ensino Fundamental, matriculados em duas escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza e diagnosticados com deficiência intelectual, cuja escrita estava em níveis silábico e silábico-alfabético. A análise de dados foi dividida em quatro categorias: (1) Estratégias de escrita usada pelo estudante durante a atividade; (2) Produção textual dos indivíduos com deficiência intelectual, na qual foi realizada análise comparativa entre os textos produzidos na SRM e os textos revisados e reescritos na sala de aula comum; (3) Efeitos da mediação sobre a produção textual dos sujeitos com deficiência intelectual e; (4) Avaliação da escrita diante da análise dos pré-testes e pós-testes sobre o nível conceitual da escrita (OLIVEIRA, 2017).

Foi indicado, por meio dos resultados, que ocorreu evolução do nível conceitual de quatro dos cinco sujeitos e que as atividades de revisão e reescrita com mediação podem favorecer o desenvolvimento da escrita, provocando a apropriação das estratégias de escrita, atribuindo melhor qualidade à produção textual dos participantes. Oliveira (2017) conclui que as atividades mediadas possibilitaram um replanejamento da escrita, além de promoverem a inclusão escolar, por colaborar para a definição de estratégias de ensino colaborativas e inclusivas.

Considerando o aporte teórico, pôde-se evidenciar que a formação continuada, bem como o diálogo entre a Educação Básica e a Educação Especial, tornam-se primordiais para a consolidação dos saberes necessários para abordar a temática selecionada para estudo. Com isso, efetiva-se o conhecimento sobre a inclusão do estudante com DI, envolvendo tanto sua dimensão cognitiva quanto social, sem desconsiderar qualquer aspecto de sua individualidade. Para tanto, a elaboração do manual ilustrado decorrente deste estudo, tem como objetivo disponibilizar a fundamentação teórica e atividades voltadas para o desenvolvimento da compreensão de leitura, contribuindo com a prática pedagógica na perspectiva do ensino da Língua Portuguesa. No próximo capítulo abordar-se-á as etapas da elaboração do manual e o desenvolvimento desta pesquisa.

2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão apresentados os encaminhamentos metodológicos utilizados em cada etapa do processo de realização da presente pesquisa. Eles foram organizados da seguinte forma: Mapeamento das Produções já desenvolvidas por meio de Revisão de Literatura; Revisão Narrativa de Literatura; Elaboração e Desenvolvimento do Produto Técnico-Tecnológico (PTT); Implementação e coleta de dados.

2.1 MAPEAMENTO E REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Proença Júnior e Silva (2016, p. 234) afirmam que “um mapeamento sistemático é uma contribuição autoral que apresenta como resultado o estado da literatura de um determinado assunto ou subconjunto de assuntos, identificando as referências pertinentes a uma pesquisa”. Partindo desse pressuposto, para Falbo, Souza e Felizardo (2017) o mapeamento e a revisão sistemática de literatura (RSL) são complementares, sendo que um mapeamento pode anteceder uma RSL com o intuito de fornecer uma visão geral de um tópico da pesquisa.

Refere-se a um modo de pesquisa que segue condutas e critérios adequados para esquematizar e complementar o conhecimento sobre determinado assunto. Desta forma, o mapeamento das produções já desenvolvidas constitui-se como relevante alternativa para iniciar uma pesquisa, haja vista justificá-la e fundamentá-la em literatura científica que contempla o objeto de investigação como fonte de dados. Mediante os critérios que caracterizam um mapeamento sistemático e uma revisão sistemática, realizou-se adaptações destes e buscas durante os meses de junho a dezembro de 2020.

Desta forma, o desenvolvimento desta pesquisa iniciou-se com a verificação da existência de discussões sobre o trabalho com a compreensão de leitura no Ensino Fundamental (anos iniciais) para crianças com Deficiência Intelectual, em âmbito nacional, por meio de consulta nas bibliotecas digitais e bancos de teses e dissertações. As palavras-chave utilizadas para a pesquisa foram “Deficiência Intelectual”, no título e no resumo.

Como critérios de inclusão, foram selecionados somente trabalhos com arquivos completos e que discutissem o tema da pesquisa e considerados os descritores “Ensino Fundamental I” e “Ensino de Língua Portuguesa”. Os trabalhos que se repetiram foram excluídos do total de pesquisas selecionadas para que o número de pesquisas com o tema em questão fosse revisado de modo fiel.

Após a coleta e mapeamento das produções científicas, realizou-se um estudo a partir da leitura, na íntegra dos artigos, das teses e dissertações selecionadas para análise mais aprofundada e elaboração dos resultados deste estudo. Os resultados desse mapeamento foram apresentados na seção dois do referencial teórico.

2.2 REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA

A revisão narrativa de literatura, de acordo com Medrado, Gomes e Nunes Sobrinho (2014), Rother (2007) e Cordeiro *et al.* (2007), é caracterizada pela amplitude na apresentação e discussão sobre os temas de interesse, com caráter descritivo-discursivo. Para os autores, a revisão narrativa possibilita ao leitor a aquisição e atualização do conhecimento de maneira concreta sobre um tema específico, em um curto período. Por essa razão, Rother (2007) afirma que a revisão narrativa desempenha um papel importante para a educação continuada.

Desta maneira, apresenta-se como uma síntese que agrupa, integra e resume estudos de um tema sem um caráter criterioso quando comparada à revisão sistemática de literatura. Constitui-se da “análise de literatura publicadas em livros, artigos de revistas impressas e/ou eletrônicas” (ROTHER, 2007, p.1).

Nesta pesquisa, utiliza-se como procedimento inicial para a produção bibliográfica a revisão narrativa, visto que “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50). Os dados teóricos encontrados fundamentaram o questionamento sobre os cursos de formação continuada para professores que lecionam para crianças com deficiência intelectual.

A revisão narrativa de literatura foi desenvolvida a partir do mapeamento das produções e do resultado obtido, fundamentada em diversos autores, como Mantoan (2003), Fernandes *et al.*, (2010), Tardif (2011), Pimenta (2012), Lúria (1987), Gatti (2017) e Drago (2012). Os pesquisadores discutem os temas formação continuada de professores, formação para inclusão, ensino de Língua Portuguesa e, especificamente, compreensão de leitura.

2.3 ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PTT

De acordo com as orientações da Capes (BRASIL, 2020), no Mestrado Profissional é necessário que o mestrando desenvolva, além da dissertação, um produto ou processo educacional, entendido como um Produto Técnico-Tecnológico na Área de Ensino. Estes devem ser aplicáveis em contextos reais nos espaços de ensino formais e não formais por professores ou outros profissionais envolvidos.

Rizzatti *et al.* (2020, p. 2) declaram que “a função de um PE desenvolvido em determinado contexto sócio-histórico é servir de produto interlocutivo a professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país”. O PE poderá ser uma sequência didática, um material textual, tais como manuais, guias, dicionários ou textos de apoio, assim como jogo, videoaulas, animações, entre outros.

Visto que o PE se trata de uma produção técnica/tecnológica, entende-se que o objetivo da pesquisa tecnológica é, segundo Freitas Junior *et al.*, (2017), a resolução de problemas específicos e pontuais, concentrando-se no componente a ser desenvolvido. Desta forma, a elaboração do PE ocorreu mediante a pesquisa tecnológica e consiste em um manual ilustrado para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede básica de ensino, do município de Cornélio Procópio, Paraná.

O manual em questão encontra-se, de acordo com a Plataforma Sucupira, no item,

- (i) desenvolvimento de material didático e instrucional (propostas de ensino, tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de

oficinas; material textual, tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos) (BRASIL, 2020, p.9).

O PTT – **Manual Ilustrado: Atividades de Compreensão de Leitura para escolares com Deficiência Intelectual** – foi elaborado a partir de resultados e discussões elencadas no mapeamento das produções brasileiras e na revisão bibliográfica, que sinalizaram a necessidade de aprofundar o estudo da temática por parte de professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, considerando a perspectiva inclusiva, propôs-se contribuir com estes professores, no sentido de desenvolver a compreensão leitora dos estudantes com DI, por meio de atividades que possam ser trabalhadas no contexto da sala regular, buscando aprimorar a capacidade de aprender destes estudantes.

Para tanto, o manual foi dividido em duas partes: (1) fundamentação teórica e (2) atividades práticas. Desta maneira, dispõe de atividades diferenciadas direcionadas a estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estas podem ser adaptadas conforme a dificuldade apresentada pelo estudante, bem como de acordo com o objetivo do professor. Pode-se visualizar a estrutura do PTT no Quadro 4.

Quadro 4 – Estruturação do PTT.

	Objetivos
Capa e folha de rosto.	Apresentar dados que caracterizem o produto técnico-tecnológico.
Fundamentação Teórica.	Caracterizar a Deficiência Intelectual; Explicitar as leis que permeiam a Inclusão; Apresentar as adaptações cabíveis ao ensino, segundo a perspectiva da Inclusão; Apresentar a proposta de compreensão leitora aplicada nas atividades.
Atividades.	Apresentar as atividades; Objetivos; Procedimentos e recursos.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

O PTT foi implementado em um curso de formação continuada para os professores do Ensino Fundamental I, com a finalidade de validar as atividades e verificar sua aplicabilidade em estudantes com DI matriculados na rede regular de ensino.

2.4 IMPLEMENTAÇÃO DO PTT

Com o manual finalizado, sua implementação foi organizada. Tanto o conteúdo teórico quanto as atividades foram implementadas por meio de uma intervenção formativa, proposta em forma de curso com duração de vinte horas na modalidade presencial. Os slides utilizados encontram-se no Apêndice A.

A proposta do curso foi enviada à Secretaria Municipal de Educação do município *lócus* da pesquisa para conhecimento e aprovação. As inscrições foram abertas para professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, caracterizando-se como curso de formação continuada, conforme descrito no Apêndice B. A implementação ocorreu em cinco encontros, totalizando 20 horas. Em cada encontro, foram apresentadas aos participantes as definições de DI, as características desses estudantes, evidenciando suas potencialidades; as leis que permeiam a inclusão, as adaptações e o ensino de LP, mais especificamente a habilidade de compreensão leitora, de acordo com a BNCC.

A estrutura do curso de formação continuada foi pensada de modo a capacitar os participantes para o ensino de escolares com DI no contexto regular de ensino, bem como a necessidade e importância da inclusão. Posteriormente, foram apresentadas as características gerais da DI, relacionadas à aprendizagem dos estudantes supracitados. Além de se apropriarem das possibilidades de adaptações, foi solicitado que os participantes realizassem as atividades propostas registrando-as de forma escrita e avaliando-as por meio de instrumento de coleta de dados (questionário).

A síntese do curso, contemplando os tópicos discutidos em cada encontro, é apresentada no Quadro 5.

Quadro 5 – Síntese dos encontros de implementação do PTT.

Encontro	Tópicos	Autores
Primeiro Encontro Presencial – 02/06/2022.	Preenchimento de TCLE ¹⁰ ; Preenchimento de questionário diagnóstico; Apresentação da proposta do Curso de Formação Docente; Explicitação dos objetivos do Manual Ilustrado;	American Psychological Association (2010); HUTZ <i>et al.</i> (2016); Morin (2005); Blanco <i>et al.</i> (2017).

¹⁰ Pesquisa registrada na Plataforma Brasil, com parecer consubstanciado n. 3.420.139.

	Explicação sobre os conceitos de inteligência.	
Segundo Encontro Presencial – 09/06/2022.	Exposição geral da definição da DI e suas características; Níveis de Apoio; Avaliação Psicológica.	American Psychiatric Association (2014); Bastos (2018); Honora, Frizanco (2008); Font (2008); Ferreira <i>et al.</i> (2010); Miranda, Borges e Rocca (2010); Machado, Nazari (2011).
Terceiro Encontro Presencial – 23/06/2022.	Apresentação das leis que permeiam a inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino; Discussão das adaptações que podem ser realizadas no contexto da sala de aula. BNCC; Linguagem.	Brasil (1996; 2001; 2007; 2009, 2018); Paraná (2006; 2009; 2011; 2018); Lopes, Marquezine (2012); Miranda (2015); Redig (2011); Heredero (2010); Flores (2015).
Quarto Encontro Presencial – 30/06/2022.	Compreensão Leitora; Apresentação das Habilidades necessárias para o desenvolvimento da compreensão leitora; Atividades propostas no manual; Avaliação das atividades.	Bakhtin (1992); Corsino (2011); Brasil (2008; 2018).
Quinta Encontro Presencial – 07/07/2022.	Atividades propostas no manual; Avaliação das atividades; Preenchimento de questionário final.	Corso, Corso e Salles (2019); Drago (2012).

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A descrição da realização do curso encontra-se no item 3.1 dos resultados.

2.5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS

Foram três os instrumentos selecionados para coleta de dados: (1) questionário diagnóstico; (2) questionário de avaliação das atividades realizadas e; (3) questionário final.

Os instrumentos têm o objetivo de identificar a percepção dos envolvidos no que se refere às dificuldades e desafios encontrados no ensino de LP,

especificamente a compreensão textual, para crianças com deficiência intelectual que estão na rede regular de ensino. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.201),

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

Os questionários foram realizados por meio do *Google.Forms®*, via *links* encaminhados no decorrer do curso.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), as questões podem ser abertas ou fechadas. Selecionou-se questões mistas devido ao estabelecimento dos objetivos da pesquisa, com o intuito da obtenção de respostas que se relacionem ao objeto de investigação, não sendo concebida com extrema rigidez, mas que também não abrisse uma extensa gama de possibilidades de respostas, dificultando a análise dos dados.

Para isso, foram determinadas duas categorias *a priori*: (1) **conhecimentos prévios** e (2) **produto técnico-tecnológico**. Cada uma com suas subcategorias. Para a categoria (1), as subcategorias: (a) **relação com a inclusão** e (b) **leitura** e as unidades de análise (UA) para a subcategoria (a): (i) **conceito de deficiência intelectual**, (ii) **inclusão** e (iii) **as possíveis dificuldades dos professores na inclusão**. Já para a subcategoria (b), as UA: (I) **dificuldade do estudante** e (II) **proposta de atividade pelo professor**.

Para a segunda categoria *a priori*, **produto técnico-tecnológico**, indicamos as subcategorias: (a) **manual**, (b) **curso** e (c) **percepção dos professores**, com as respectivas UA: (i) **atividades**, (I) **aspectos relevantes**, (II) **aspectos críticos** e (III) **contribuição para a formação docente** e (p) **importância do trabalho com compreensão de leitura** e (pp) **concepção de inclusão**. As categorias *a priori*, subcategorias e as unidades de análise se relacionam às questões que constituem o roteiro do questionário semiestruturado, apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Relação das questões às categorias *a priori*.

Categorias <i>a priori</i>	Subcategorias	Unidades de Análise	Questões
Conhecimentos prévios.	Relação com a Inclusão.	Conceito de deficiência intelectual.	O que você entende por deficiência intelectual?

		Inclusão.	O que você entende por Inclusão?
		As possíveis dificuldades dos professores na inclusão.	Você se sente preparado para trabalhar sob a perspectiva inclusiva?
	Leitura.	Dificuldade do Estudante.	Os estudantes apresentam dificuldade na leitura? Se sim, registre o principal aspecto.
		Proposta de Atividade pelo Professor.	Quais tipos de atividades você utilizaria para desenvolver a compreensão de leitura com estudantes com deficiências intelectual?
Produto Técnico-Tecnológico.	Manual,	Atividade.	A atividade é aplicável em sala de aula? Atinge ao objetivo proposto? Você considera essa atividade importante para o trabalho com compreensão de leitura? Essa atividade é interessante e atrativa para as crianças? Justifique. Caso necessário, sugira alterações.
	Curso.	Aspectos Relevantes.	Aponte os aspectos relevantes do curso.
		Aspectos Críticos.	Aponte os aspectos críticos do curso. O que você mudaria para melhorá-lo?
		Contribuição para formação docente.	Como o curso de formação contribuiu (ou poderá contribuir) para a sua ação docente? Comente.
Percepção dos professores.	Importância do trabalho com compreensão de leitura.	Comente a relevância do trabalho de compreensão de leitura.	

		Concepção sobre a inclusão.	Ao final do curso, você mudou sua concepção sobre a inclusão?
--	--	-----------------------------	---

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Os dados coletados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), descrita como um procedimento que se constitui como uma metodologia de análise de dados estruturada, a começar pelo objeto de investigação do pesquisador, partindo da formação de um *corpus* de pesquisa. O conjunto de elementos deverão passar pelos passos metodológicos, a saber: unitarização¹¹, categorização¹² e produção de metatexto¹³.

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2006, p.120), “[...] a utilização da análise textual discursiva tem mostrado tratar-se de uma ferramenta aberta, exigindo de os usuários aprenderem a conviver com uma abordagem que exige constantemente a (re)construção de caminhos”.

Considerando que explicações simples não podem produzir dados com um nível confiável seguro que se possa verificar, o processo de análise de dados de uma pesquisa torna-se bastante complexo. Desta forma, é necessário compreender quais as etapas adequadas da análise a partir de uma perspectiva qualitativa, sendo possível aplicá-las não como um roteiro que não possa ser alterado, mas como um facilitador voltado para o esclarecimento do processo de pesquisa. Podemos entender que a análise do texto parte de um conjunto de hipóteses relacionadas ao conteúdo da leitura examinada, sendo que esses materiais constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui significados sobre seus conhecimentos e teorias, fazendo com que novas definições e diálogos significativos sejam o objetivo da análise (MARCONI; LAKATOS, 2003).

¹¹ Os textos são fragmentados em unidades constituintes de significado.

¹² Classificação das categorias de análise.

¹³ Resultado do movimento de interpretação e produção de argumentos.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No presente capítulo serão apresentados os dados coletados junto aos participantes do curso de formação continuada e suas respectivas análises. Os dados representam a percepção dos envolvidos com relação aos termos Deficiência Intelectual e Inclusão, bem como à avaliação do Produto Técnico-Tecnológico, resultando em pontos positivos e críticos do curso e suas possíveis contribuições para a prática pedagógica nos anos iniciais, no âmbito do Ensino Fundamental. Desta forma, ficou organizado em duas partes: descrição dos encontros presenciais e apresentação e análise dos dados coletados.

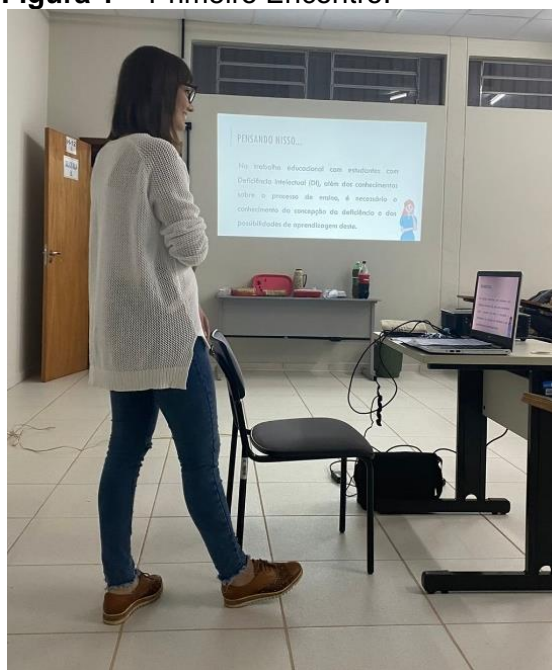
3.1 DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS PRESENCIAIS

O curso teve a participação de nove professores da rede municipal de educação. Foi realizado no período de junho a julho de 2022, às quintas-feiras, das 17h às 19h. Foram cinco encontros presenciais, com duas horas de duração cada, computando dez horas de curso presencial e dez horas destinadas ao desenvolvimento de atividades, totalizando vinte horas. Com foco no Produto Técnico-Tecnológico, o curso de capacitação para docentes teve por objetivo a implementação das atividades para o trabalho com compreensão de leitura com estudantes com deficiência intelectual, com o intuito de instruir os profissionais a trabalharem a compreensão textual no contexto da inclusão. Foram elaboradas 12 propostas de atividades que promovem o desenvolvimento da leitura, sendo que, para cada atividade, foram apresentadas indicações do desenvolvimento, os objetivos e materiais utilizados.

Inicialmente, todos os participantes tomaram ciência ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C). Ao iniciar o curso, eles responderam a um questionário individual, caracterizado como questionário diagnóstico (Apêndice D), para serem obtidas informações sobre os conhecimentos prévios dos participantes com relação ao conceito de inclusão, compreensão de leitura e concepção da deficiência intelectual e o ensino a esses estudantes, assim como compreender os principais desafios e dificuldades encontradas pelos participantes quanto ao assunto.

No primeiro encontro os participantes foram informados sobre a estrutura do curso. Foi indicado que o curso integra uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná e que a participação de todos seria de suma importância para alcançar os objetivos da pesquisa. Inicialmente foi realizada uma dinâmica com relação ao que os participantes entendiam por inclusão, na qual cada um expôs seu posicionamento frente à temática. Na sequência, utilizando o *Mentimeter*®, foi realizada uma abordagem partindo do conceito de Inteligência e Deficiência Intelectual para os participantes. Posteriormente, por meio de exposição oral, foi realizada uma abordagem teórica sobre os conceitos, conforme proposto por HUTZ *et al.* (2016), Morin (2005), Blanco *et al.* (2017) e pelo Dicionário de Psicologia da Associação Psicológica Americana (*American Psychological Association*, 2010).

Figura 1 – Primeiro Encontro.

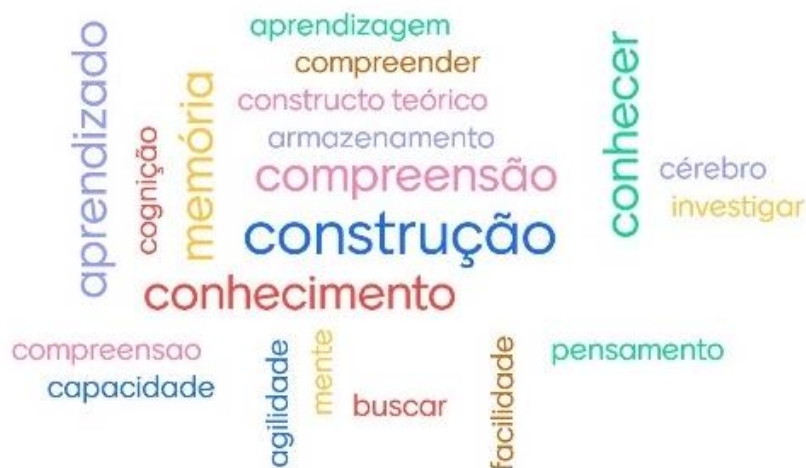


Fonte: acervo da autora (2022).

No segundo encontro foi aberta uma discussão sobre o que correspondia o termo Inteligência, posteriormente sobre a deficiência intelectual e os aspectos relacionados à aprendizagem dos estudantes com esse diagnóstico, como os níveis e intensidades de apoio, as habilidades cognitivas e o comprometimento das funções executivas. Foram apresentados ainda, os testes utilizados na avaliação psicológica das crianças com suspeita de deficiência intelectual. No

final, foi levantada a questão sobre as crianças com deficiência intelectual serem capazes de aprender. A resposta foi embasada nos autores Machado e Nazari (2011).

Figura 2 – O que é inteligência?



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Figura 3 – O que é deficiência intelectual?



Fonte: elaborado pela autora (2022).

De acordo com os resultados elencados na “nuvem” elaborada no recurso *MentirMeter®*, este recurso possibilita aos participantes inserirem as palavras-chave que consideram definir ou representar o assunto abordado, onde as palavras que se repetem com frequência ficam maiores. Percebe-se na pergunta sobre o que é inteligência que as palavras evidenciadas foram construção, conhecimento, compreensão e memória. E sobre o que é a deficiência intelectual, dificuldade foi a palavra que ficou em destaque, vindo, posteriormente, as palavras transtorno e limitação.

No terceiro encontro foi proposta uma reflexão sobre o ensino inclusivo e seus desafios, sob a perspectiva da inclusão responsável adotada no Paraná, firmada por meio das Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006). Foram apresentadas possíveis adaptações a serem desenvolvidas em sala de aula, bem como a proposta de avaliação do nível de leitura da criança em questão, de acordo com os autores Font (2008), Redig (2011) e Heredero (2010).

Figura 4 – Terceiro Encontro.



Fonte: acervo da autora (2022).

No quarto encontro abordou-se a construção da linguagem e sua importância para que o indivíduo faça parte da sociedade e, ainda, como a linguagem e a leitura são abordadas na BNCC. Diante disso, elencou-se as habilidades necessárias para o desenvolvimento da leitura e os meios de contribuir para a compreensão de leitura das crianças. Retomou-se a definição da deficiência intelectual e os prejuízos relacionados a esse Transtorno do Neurodesenvolvimento. Na sequência, foram apresentadas e realizadas cinco atividades propostas no manual.

Figura 5 – Quarto Encontro.

Fonte: acervo da autora (2022).

No último encontro foram apresentadas as seis atividades restantes do manual e destas, três foram realizadas para que os professores pudessem analisar a aplicabilidade do material em sala de aula. Foi oportunizado aos participantes exporem opiniões e sugestões sobre a experiência durante o curso, os conteúdos abordados e aplicabilidade das atividades do PTT, elencando os pontos positivos e negativos do manual. Verificou-se, também, as possíveis contribuições do curso para a formação dos envolvidos. Nas discussões, os aspectos positivos e negativos do produto foram abordados. Para tanto, foi aplicado um questionário final, apresentado no apêndice F.

Figura 6 – Quinto e último encontro.

Fonte: acervo da autora (2022).

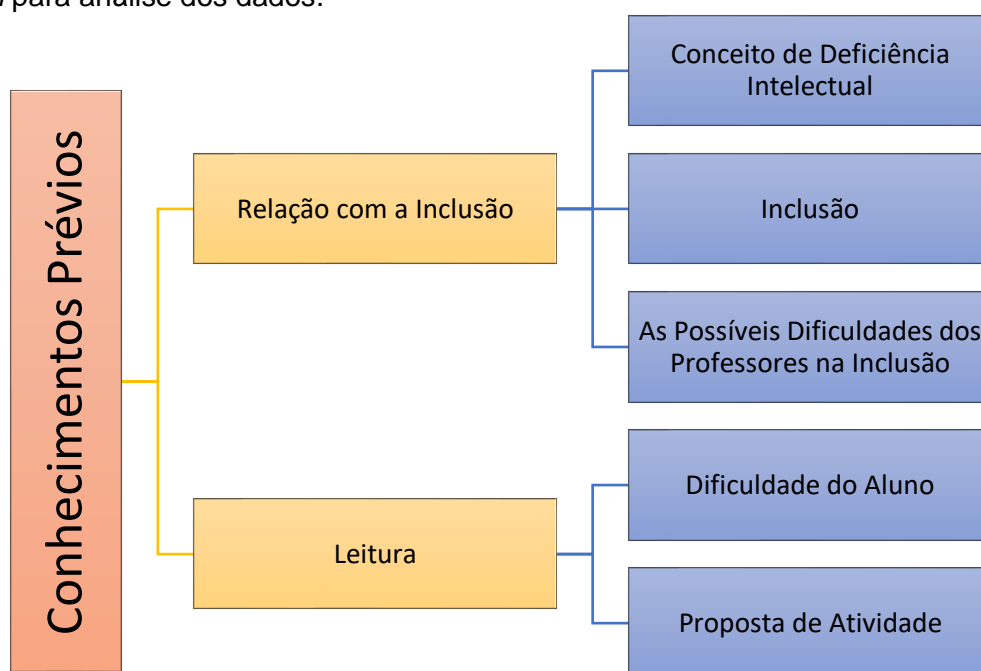
A seguir, apresentamos os dados coletados e a respectiva análise destes.

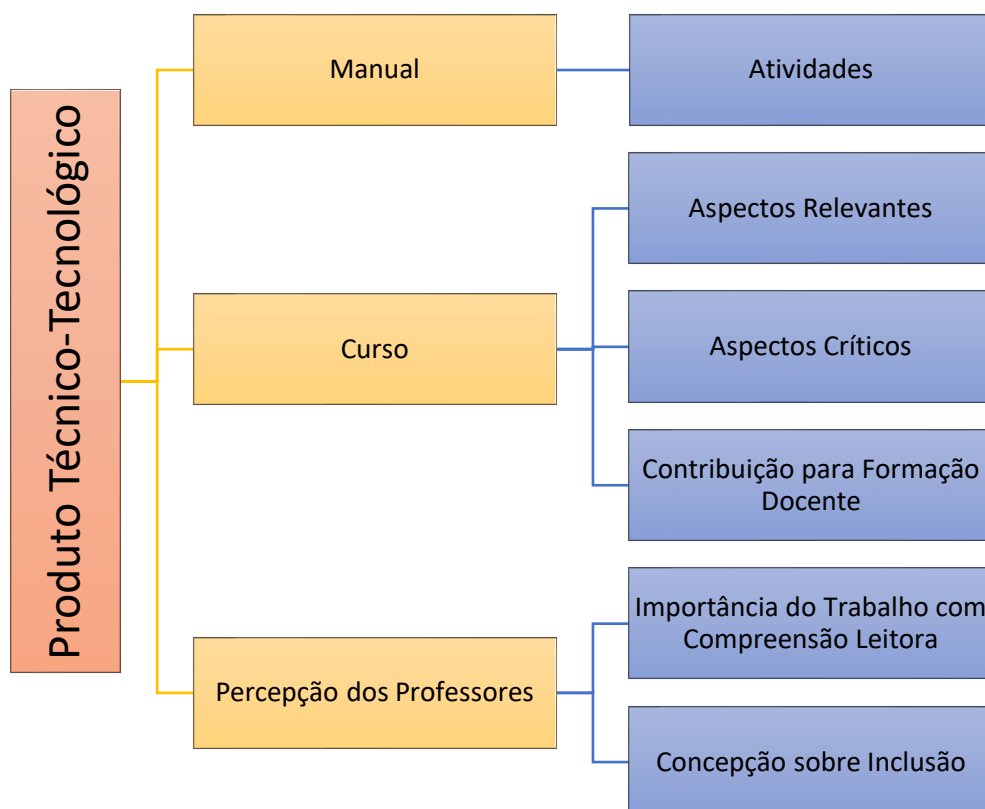
3.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Com a finalidade de analisar as percepções dos professores frente ao trabalho de compreensão de leitura com estudantes com deficiência intelectual, foi realizada uma coleta de dados empíricos com participantes, durante o curso de formação continuada. No que diz respeito à transcrição dos dados, com o intuito de manter o sigilo em relação aos participantes da pesquisa optou-se por codificá-los aleatoriamente pela consoante P e um numeral cardinal, P1, P2, ... P9, referente ao número de professores participantes do curso.

Partindo do referencial teórico utilizado e dos objetivos da presente pesquisa, a saber: (1) refletir a formação docente, tanto no que se refere à necessidade da formação continuada, quanto a esta contemplar a inclusão; (2) abordar sobre a deficiência intelectual e o ensino de Língua Portuguesa; (3) implementar o manual ilustrado por meio de um curso, definiu-se a priori 2 (duas) categorias, sendo que essas foram mantidas sem que houvesse a ocorrência de categorias emergentes, conforme apresentado na figura a seguir:

Figura 7 – Categorias, subcategorias e unidades de análise estabelecidas a priori para análise dos dados.





Fonte: elaborado pela autora (2022).

A primeira categoria, **Conhecimentos Prévios**, é formada por duas subcategorias: (a) **relação com a inclusão** e (b) **leitura**. Estas, por sua vez, envolvem cinco UA. Na subcategoria (a), (i) **conceito de deficiência intelectual**, (ii) **inclusão** e (iii) **as possíveis dificuldades dos professores na inclusão**; enquanto na subcategoria (b), (I) **dificuldade do estudante** e (II) **proposta de atividade**. O objetivo foi verificar a presença destes conceitos na formação do professor, bem como se os participantes conseguiam correlacioná-los aos aspectos que compõem o processo de leitura. Essa investigação aconteceu no momento inicial do curso de capacitação.

A segunda categoria trata do **Produto Técnico-Tecnológico**, contendo as subcategorias: (a) **manual**, (b) **curso** e (c) **percepção dos professores**. Compreende a análise das percepções positivas e críticas em relação ao curso de formação continuada proposto aos participantes, intitulado *Curso de Compreensão Leitora para Estudantes com Deficiência Intelectual*, e do *Manual Ilustrado: Atividades de Compreensão de leitura para escolares com Deficiência Intelectual*, implementado durante o curso.

Embora tenha sido ofertada uma vaga por escola do município de Cornélio Procópio, foram realizadas onze inscrições e apenas nove inscritos participaram e concluíram efetivamente o curso. Vale ressaltar que uma das participantes inscritas desistiu do curso em andamento e uma não frequentou encontro algum.

Destes nove inscritos, todos atuantes na rede básica de ensino, Ensino Fundamental, oito atuam na rede regular e apenas um na Educação Especial e Inclusiva. O tempo de atuação é entre um e trinta e cinco anos. Foram oito participantes do sexo feminino e um do sexo masculino, com idade entre 20 e 60 anos. Sobre o ensino superior, oito tem formação concluída em Pedagogia e um em outra licenciatura.

Dos participantes, no que se refere à Pós-Graduação, cinco concluíram pós-graduação *lato sensu*, um finalizou Mestrado Profissional em Ensino e outro está no mesmo programa, em andamento. Dois encontravam-se em especialização e dois, recém egressos de licenciatura, ainda não iniciaram uma Pós-Graduação. Sobre a área, 4 são da área da educação especial e inclusiva, 2 da área de Ensino Fundamental, anos iniciais, 2 em outra área e 1 na área de ensino.

Com relação às disciplinas ofertadas nos cursos de graduação, na área de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, constatou-se que 3 participantes relataram não se lembrar dessa abordagem conceitual durante sua trajetória acadêmica e 6 relataram ter visto a inclusão durante disciplinas na formação inicial; entretanto, nada específico sobre deficiência intelectual.

No meu caso, nenhuma (P1).

Na minha graduação não tive nenhuma disciplina (P2).

Fundamentos da Educação Especial (P3).

Em específico nenhuma disciplina, pouco falado sobre o assunto (P4).

Educação especial e inclusiva (P5).

Educação Especial, contudo, não me recordo de abordar a temática específica da pessoa com DI (P6).

Psicologia da Educação, Fundamentos Teóricos Políticos da Educação Especial (P7).

Leitura e escrita dentro da língua portuguesa (P8).

Conclui a pós graduação Educação Especial inclusiva. Mas não vou me recordar esse termo Deficiente Intelectual no presente momento (P9).

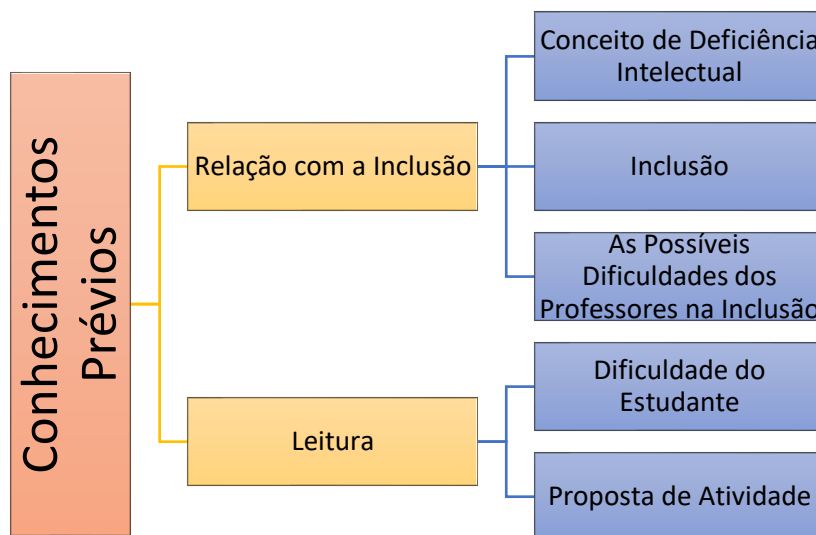
Ainda sobre as disciplinas ofertadas, a P3 e a P4 evidenciam que as que contemplam a inclusão e a língua portuguesa, são ministradas de forma superficial, conforme excertos a seguir:

Não, as disciplinas abordam de modo geral o trabalho com alunos com DI (P3).

As disciplinas de formação inicial, em especial, Educação Especial, me recordo que apresentou as deficiências, contudo, de maneira superficial, apenas para o conhecimento e sensibilização. Atuar com pessoas com deficiência requer estudos, experiência com esse público, além de formação teórico/prática, o que em uma disciplina de graduação, acredito ser muito difícil aprofundar as discussões, sobretudo como ensinar a Língua Portuguesa (P4).

Vale ressaltar que, com relação à formação continuada que contemplasse o trabalho com crianças com deficiência intelectual, 3 participantes afirmaram ter participado de algum curso relacionado a essa temática, 5 disseram que não e 1 disse que está participando.

Figura 8 – Primeira categoria de análise: Conhecimentos Prévios.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

A primeira categoria de análise compreende os **conhecimentos prévios** dos participantes, divididos em duas subcategorias com relação à inclusão dos estudantes com deficiência intelectual e o trabalho com compreensão de leitura.

A seguir, no Quadro 7, constam os excertos dos participantes referentes à UA **Conceito de deficiência intelectual**, da subcategoria relação com a inclusão, da categoria conhecimentos prévios.

Quadro 7 – Conhecimentos Prévios sobre o conceito de DI.

Subcategoria	Unidade de Análise	Excertos ¹⁴
Relação com a Inclusão.	Conceito de deficiência intelectual.	<p><i>Dificuldade de compreensão e aprendizagem (P1).</i></p> <p><i>O aluno que se encontra abaixo da média esperada para sua idade cronológica (P2).</i></p> <p><i>São limitações nas habilidades mentais gerais. Essas habilidades estão ligadas à inteligência, atividades que envolvem (P3).</i></p> <p><i>Uma limitação nas habilidades mentais (P4).</i></p> <p><i>É um transtorno do desenvolvimento intelectual, caracterizado por prejuízos cognitivos, desse modo os indivíduos com DI podem apresentar atenção limitada, dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita. Dificuldades em raciocínio lógico (P5).</i></p> <p><i>Condição genética que causa rebaixamento das funções cognitivas, o que dificulta aprendizagem, relações interpessoais, lidar com situações da vida cotidiana, o que requer muitas vezes de auxílio, apoio especializado (P6).</i></p> <p><i>Limitação da compreensão do que é ensinado (P7).</i></p> <p><i>A deficiência intelectual está relacionada no processo de armazenamento de informações e execução de sequência de atividade (P8).</i></p> <p><i>Transtorno e dificuldade (P9).</i></p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quanto aos conhecimentos sobre o conceito de deficiência intelectual, 3 participantes citaram a palavra “limitação”. Observa-se que os excertos de P5, P6 e P8 vão ao encontro da definição de deficiência intelectual proposto pelo DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), que o define como um Transtorno do Neurodesenvolvimento Intelectual com prejuízos em capacidades cognitivas genéricas e nas funções adaptativas, sendo necessário, muitas vezes, apoio para realização de diferentes atividades.

P2 afirma que é quando o estudante se encontra abaixo da média esperada para a idade cronológica, consoante ao que diz o DSM-5 (AMERICAN

¹⁴ Transcrição na íntegra, sem correções ortográficas, gramaticais.

PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014) e Cosenza e Guerra (2011), ao afirmarem que as funções cognitivas e adaptativas, quando avaliadas por meio de testes específicos de inteligência, apresenta-se uma média da população (100), sendo que 95% encontram-se entre 70 e 130.

Das 9 respostas, 3 participantes elencaram a aprendizagem. P1 sinaliza que a deficiência intelectual pode ser definida como a dificuldade de compreender e aprender, corroborando com a definição proposta no Dicionário de Psicologia (*AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION*, 2010, p.521), que diz ser “a capacidade de extrair informações, aprender com a experiência, adaptar-se ao ambiente, compreender e utilizar corretamente o pensamento e a razão”.

Nesse âmbito, constata-se que a deficiência intelectual é compreendida pelos participantes de forma geral. Ter conhecimentos específicos acerca do tema pode contribuir para a ampliação de oportunidades para o desenvolvimento dos estudantes, ofertando possibilidades para que estes tornem-se sujeitos questionadores, críticos, com autonomia e capazes de enfrentar os obstáculos frente ao convívio com os pares, visto o papel social da escola.

O curso oportunizou o contato com conhecimentos específicos acerca do tema e, com isso, pôde contribuir para enriquecer a prática pedagógica e, conseqüentemente, com o desenvolvimento dos estudantes. O PTT apresenta conceitos e atividades que possibilitam a formação de indivíduos.

A seguir, no Quadro 8, contempla-se a segunda unidade de análise: Inclusão. Os excertos demonstram as percepções que os participantes obtiveram sobre o conteúdo contido na segunda unidade da subcategoria: relação com a inclusão.

Quadro 8 – Conhecimentos prévios sobre a inclusão.

Subcategoria	Unidade de Análise	Excertos¹⁵
Relação com a Inclusão.	Conceito de Inclusão.	<i>Adaptação de todos os envolvidos, a fim de promover o desenvolvimento do educando (P1).</i> <i>O aluno estar inserido na escola comum e ter sua aprendizagem garantida com as adaptações necessárias e atendimento especializado (P2).</i>

¹⁵ Transcrição na íntegra, sem correções ortográficas, gramaticais.

	<p><i>Incluir as pessoas em grupos que antes não faziam parte e fornecer meios para atingirem os objetivos propostos (P3).</i></p> <p><i>Inclusão social é o ato de incluir todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, os mesmos direitos e oportunidades. A escola deve respeitar os diferentes saberes, introduzir o aluno no mundo social, cultural... uma educação transformadora (P4).</i></p> <p><i>Reconhecer as diferenças e acolher, valorizando a individualidade cada pessoa (P5).</i></p> <p><i>Uma sociedade para todos. Inclusão escolar, entendo que a escola deve ser para todos/as, inclusão é um termo amplo, pois requer olhar para as minorias, para as diferenças, para a diversidade. Inclusão da pessoa com deficiência é almejar e ter ações que promovam uma escola para todos, valorize as diferenças (P6).</i></p> <p><i>Oportunizar a convivência e a aprendizagem (P7).</i></p> <p><i>De certa forma buscar construir meios que aos alunos portadores de necessidades especiais consiga adquirir conhecimento mesmo mediante a ausência de habilidade específica (P8).</i></p> <p><i>Acolher e auxiliar no processo de aprendizagem (P9).</i></p>
--	---

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A partir dos dados analisados, todos os participantes afirmaram que a inclusão é o ato de inserir o estudante com deficiência nos diversos espaços, sendo necessárias adaptações, a fim de atingir os objetivos propostos.

Adaptação de todos os envolvidos, a fim de promover o desenvolvimento do educando (P1).

Inclusão social é o ato de incluir todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, os mesmos direitos e oportunidades. A escola deve respeitar os diferentes saberes, introduzir o aluno no mundo social, cultural... uma educação transformadora (P4).

Uma sociedade para todos. Inclusão escolar, entendo que a escola deve ser para todos/as, inclusão é um termo amplo, pois requer olhar para as minorias, para as diferenças, para a diversidade. Inclusão da pessoa com deficiência é almejar e ter ações que promovam uma escola para todos, valorize as diferenças (P6).

Os excertos de P1, P4, P5 e P6 contemplam a inclusão como a forma de incluir todas as pessoas, respeitando suas limitações e valorizando as diferenças. Nesse contexto, os apontamentos assemelham-se ao discutido na Declaração de Salamanca (1994), que afirma que a premissa da escola inclusiva é a de que todos devem aprender juntos, na qual a escola, ao reconhecer as

diferentes necessidades dos estudantes, busca adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando um ensino de qualidade.

O aluno estar inserido na escola comum e ter sua aprendizagem garantida com as adaptações necessárias e atendimento especializado (P2).

Os entrevistados do estudo de Redig (2011) também apontam as adaptações para o sucesso dos estudantes com deficiência no processo de ensino e de aprendizagem, conforme apontado pelo P2.

Incluir as pessoas em grupos que antes não faziam parte e fornecer meios para atingirem os objetivos propostos (P3).

Mantoan (2003) discute sobre a diferença entre integração escolar e inclusão. A autora afirma que a inclusão surge com o objetivo de incluir um estudante ou grupo de estudantes que anteriormente foram excluídos. Desta forma, o P3 vai ao encontro ao pensamento da autora.

Reconhecer as diferenças e acolher, valorizando a individualidade cada pessoa (P5).

O P5, ao afirmar sobre reconhecer as diferenças, aproxima-se do que propõe Ropoli *et al.* (2010), pois estes consideram que é necessário que a escola comum reconheça as diferenças dos estudantes para se tornar inclusiva.

Oportunizar a convivência e a aprendizagem (P7).

Evidencia-se que a percepção de P7 se aproxima da ideia de Balbino e Santos (2015) no que se refere a utilizar estratégias de ensino que oportunizem a participação do estudante em atividades pedagógicas e sociais. Como alternativa, busca-se atividades em sala de aula que promovam a parceria, trabalhos em duplas/grupos, valorizando o trabalho entre os colegas e desenvolvendo a socialização.

Acolher e auxiliar no processo de aprendizagem (P9).

O acolhimento no processo de aprendizagem citado por P9 vai ao encontro de Fernandes (2013). Para o autor, o vínculo entre professor e estudante possibilita o diálogo pedagógico que resulta, em última análise, em aprendizagem. O ato de inclusão não é somente o ato de aceitar o estudante na

escola comum, mas criar condições para que ele permaneça neste espaço, promovendo um ensino de qualidade e oportunidades para o convívio social com seus pares com ou sem deficiência.

No Quadro 9 apresenta-se a terceira UA. Os excertos demonstram as percepções que os participantes obtiveram sobre o conteúdo da segunda unidade da subcategoria relação com a inclusão.

Quadro 9 – As possíveis dificuldades dos professores na inclusão.

Subcategoria	Unidade de Análise	Excertos ¹⁶
Relação com a Inclusão.	Dificuldades na inclusão.	<p><i>Por falta de experiência (P1).</i></p> <p><i>Penso não estar 100% preparada, cada dia um novo desafio que requer novas capacitações (P2).</i></p> <p><i>Sinto preparada em partes, pois cada aluno é único (P3).</i></p> <p><i>Pouco conhecimento sobre tal perspectiva, métodos de trabalho (P4).</i></p> <p><i>Acredito que seja um preparo constante, independente se o estudante tenha algum tipo de transtorno ou não (P5).</i></p> <p><i>Eu trabalho e atendo alunos com deficiência, ensino crianças com dificuldades de aprendizagem. Não há uma receita, cada caso é um caso, contudo, busco me capacitar, formações, pesquisas, conhecer cada caso e buscar soluções possíveis (P6).</i></p> <p><i>Gosto de trabalhar com crianças, de ser útil e de contribuir para que todos possam ser inseridos. Procuo ler, fazer cursos e me capacitar para receber alunos que necessitam de um olhar a mais (P7).</i></p> <p><i>Ainda vejo que preciso adquirir mais conhecimentos de como executar a prática com os alunos pertencentes as classes inclusivas (P8).</i></p> <p><i>Gosto de desafios, porém faria capacitações para trabalhar com a perspectiva inclusiva (P9).</i></p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os excertos de P1, P2, P3 e P4 evidenciam, de acordo com Oliveira *et al.* (2012), a fissura no currículo na formação inicial. Do mesmo modo, Vargas (2020) afirma que muitos dos professores não estão ou não se sentem preparados para atender à população da inclusão, visto a falta de formação adequada, seja inicial ou continuada.

Por falta de experiência (P1).

¹⁶ Transcrição na íntegra, sem correções ortográficas, gramaticais.

Penso não estar 100% preparada, cada dia um novo desafio que requer novas capacitações (P2).

Sinto preparada em partes, pois cada aluno é único (P3).

Pouco conhecimento sobre tal perspectiva, métodos de trabalho (P4).

Já os excertos de P6, P7 e P8 demonstram que, mesmo os professores tendo prática, é necessário estar em constante formação, o que está em conformidade com o que pensam Pacheco e Fraga (2016). Assim, é propiciado ao professor enriquecer sua prática, o que acarreta mudanças e colabora para que o estudante se torne um sujeito criativo e crítico.

Eu trabalho e atendo alunos com deficiência, ensino crianças com dificuldades de aprendizagem. Não há uma receita, cada caso é um caso, contudo, busco me capacitar, formações, pesquisas, conhecer cada caso e buscar soluções possíveis (P6).

Gosto de trabalhar com crianças, de ser útil e de contribuir para que todos possam ser inseridos. Procuo ler, fazer cursos e me capacitar para receber alunos que necessitam de um olhar a mais (P7).

Ainda vejo que preciso adquirir mais conhecimentos de como executar a prática com os alunos pertencentes as classes inclusivas (P8).

Considerando tal análise, reitera-se que é dado ao professor um significativo papel: o estabelecimento de quais estratégias e recursos o ensino pode utilizar, refletindo, também, sobre as expectativas de aprendizagem, dos recursos e das estratégias a serem empregadas. Pelas manifestações, reforça-se que o professor assume um significativo papel, cabendo a ele estabelecer quais estratégias e recursos o ensino pode utilizar. Neste processo, faz-se importante refletir sobre as expectativas de aprendizagem, os recursos e as estratégias a serem empregadas. A prática docente, portanto, deve combinar diferentes recursos e ambientes para criar relações inclusivas.

O Quadro 10 contempla a quarta UA **Dificuldade do Estudante**. Os excertos demonstram as percepções sobre o conteúdo da segunda unidade da subcategoria leitura.

Quadro 10 – Dificuldade do aluno.

Subcategoria	Unidade de Análise	Excertos ¹⁷
Leitura.	Dificuldade do Estudante.	<p>Compreensão (P1).</p> <p>Sim, falta de leitura fluente (P2).</p> <p>A maior parte sim. A minha turma está dividida entre os FALTANTES - alunos que tem muita dificuldade em reconhecer as letras, as famílias silábicas, os sons de cada letra, levando a um processo de alfabetização difícil. PRESENTES - que já reconhecem as letras, a maior parte das famílias silábicas, mas ainda possui dificuldade na hora de reconhecer os sons de cada sílaba. Mas, o estímulo dentro de casa faz toda a diferença durante esse processo também (P3).</p> <p>Dificuldade em reconhecer letras, diferenciar letras e números, dificuldade de leitura de sílabas complexas e de compreensão (P4).</p> <p>Sim, apresentam dificuldades no reconhecimento das letras, sons das letras, consciência fonológica (P5).</p> <p>Sim, na compreensão (P6). Sim, trocas fonológicas (P7).</p> <p>Dificuldades de ler e interpretar (P8).</p> <p>Nas sílabas complexas. Onde criei um esquema de quando sílabas simples um traço e sílabas complexas semicírculo juntando as conforme o som (P9).</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Todos os participantes afirmaram que os alunos têm dificuldade em leitura e escrita em alguns componentes das habilidades preditoras de leitura, como a consciência fonológica, até compreensão de leitura. Da totalidade, 3 assemelham-se quando afirmam que os estudantes têm dificuldade em reconhecer sons.

A maior parte sim. A minha turma está dividida entre os FALTANTES - alunos que tem muita dificuldade em reconhecer as letras, as famílias silábicas, os sons de cada letra, levando a um processo de alfabetização difícil. PRESENTES - que já reconhecem as letras, a maior parte das famílias silábicas, mas ainda possui dificuldade na hora de reconhecer os sons de cada sílaba. Mas, o estímulo dentro de casa faz toda a diferença durante esse processo também (P3).

Dificuldade em reconhecer letras, diferenciar letras e números, dificuldade de leitura de sílabas complexas e de compreensão (P4).

¹⁷ Transcrição na íntegra, sem correções ortográficas, gramaticais.

*Sim, apresentam dificuldades no reconhecimento das letras, sons das letras, consciência fonológica (P5).
Sim, trocas fonológicas (P7).*

Os excertos de P3, P4, P5 e P7 indicam que os estudantes apresentam dificuldade nas habilidades preditoras de alfabetização, levantando a hipótese de que as crianças não conhecem o princípio alfabético. De acordo com Maluf (2005), a identificação das palavras escritas é uma habilidade que a leitura demanda. Para que esta habilidade seja exercida com eficiência, é requerido o conhecimento das letras, a relação letra-som e as regras da combinação das letras na produção de palavras que serão escritas e lidas. Barbosa (2014), entretanto, afirma que mesmo na sala de recursos nota-se a falta de promoção dos subsídios necessários ao processo de obtenção de habilidades de leitura.

Compreensão (P1).

Sim, falta de leitura fluente (P2).

Sim, na compreensão (P6).

Dificuldades de ler e interpretar (P8).

P1, P2, P6 e P8 elencam que os estudantes apresentam dificuldades na compreensão, na leitura, na interpretação e, ainda, não têm leitura fluente. Entretanto, para que a compreensão ocorra é necessária a interação de diversos níveis de conhecimentos prévios do leitor com o texto (OLIVEIRA; SANTOS; ROSA, 2016). Os autores afirmam que o estudante precisa acionar conhecimentos prévios sobre o assunto a ser lido e ter domínio de palavras e conceitos, a fim de que leia plenamente diversos tipos de textos.

Nas sílabas complexas. Onde criei um esquema de quando sílabas simples um traço e sílabas complexas semicírculo juntando as conforme o som (P9).

P9 relata ter criado um esquema para ajudar no desenvolvimento de leitura e escrita de seus estudantes, no que diz respeito às sílabas complexas. Reis e Ross (2008) declaram que, levando em consideração as diferentes formas de aprendizagem e o atendimento à diversidade dos estudantes, adaptações curriculares podem ser realizadas, visto serem analisadas como critérios e estratégias que permitam a adequação da ação educativa.

Os participantes evidenciaram que as dificuldades começam nas habilidades preditoras de leitura, compreendendo que os estudantes apresentam dificuldades na compreensão, leitura e interpretação, não obtendo leitura fluente. Um dos participantes relatou, ainda, ter elaborado uma estratégia para beneficiar seus estudantes na aprendizagem das sílabas complexas. Sendo assim, ao estar ciente das dificuldades que surgem em diferentes momentos, o docente poderá adaptar seu ensino na busca de atender às demandas dos estudantes partindo do que o estudante já sabe. Conhecer a dificuldade do estudante não é, por si só, suficiente; entretanto, permite que o docente possa ter um olhar atento no intuito de contribuir para a sua formação, buscando aperfeiçoar as potencialidades dos estudantes.

O Quadro 11 apresenta a quarta UA: **atividades propostas pelos professores**. Os excertos demonstram as percepções que os participantes obtiveram sobre o conteúdo contido na segunda unidade da subcategoria leitura.

Quadro 11 – Atividades propostas pelos professores.

Subcategoria	Unidade de Análise	Excertos ¹⁸
Leitura.	Atividades propostas pelos professores.	<p><i>Atividades individualizadas e lúdicas (P1).</i></p> <p><i>Procuro diversificar entre textos impressos, livro, áudio, material concreto, etc. (P2).</i></p> <p><i>Para esses alunos é necessário utilizar diversas metodologias, de acordo com a necessidade de cada uma (P3).</i></p> <p><i>Atividades lúdicas, acesso a diferentes textos, uso de livros com imagens (P4).</i></p> <p><i>Atividades lúdicas, não extensas, instruções objetivas, organização de tempo, etapas, e ensino partindo das tarefas mais simples para mais complexas (P5).</i></p> <p><i>No momento não tenho essa resposta, preciso pesquisar, nunca trabalhei com deficiência intelectual (P6).</i></p> <p><i>Iniciaria com a junção das letras iniciais e imagem relação, depois formação de sílabas partindo sempre das palavras mais simples, aplicação de música etc. (P7).</i></p> <p><i>Precisaria pesquisar e estudar um pouco mais sobre as atividades a serem utilizadas (P8).</i></p> <p><i>Uso especialmente um dia de aula só para ler e compreender a história lida com debates e desenhos. Exploro também os enunciados de todas as atividades em leitura coletiva. Trabalho com o caderno produção de texto</i></p>

¹⁸ Transcrição na íntegra, sem correções ortográficas, gramaticais.

		<i>que contém textos curtos para leitura de fácil compreensão. A música também entra para leitura (P9).</i>
--	--	---

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Dos nove participantes, 3 afirmaram que o lúdico é uma estratégia para o ensino. De acordo com Cardoso e Batista (2021), as atividades lúdicas envolvem as crianças estimulando a imaginação criativa e promovendo, de maneira indireta, a aprendizagem. P1 reforça a ideia do lúdico, mas afirma que as atividades devem ser individualizadas. Entretanto, segundo Bastos (2018), durante a realização das atividades é necessário oferecer apoio a eles com estratégias da interação social.

Atividades lúdicas, não extensas, instruções objetivas, organização de tempo, etapas, e ensino partindo das tarefas mais simples para mais complexas (P5).

P5, em sua consideração, comenta sobre as instruções serem reduzidas, o tempo organizado e partir do simples para o complexo. Para Millan, Spinazola e Orlando (2015), ao realizar uma atividade com estudantes com DI, instruções curtas e objetivas auxiliam na explicação de pequenos passos. Para promover o interesse da criança na realização da atividade, pode-se fazer elogios como reforçadores.

Procuo diversificar entre textos impressos, livro, áudio, material concreto (P2).

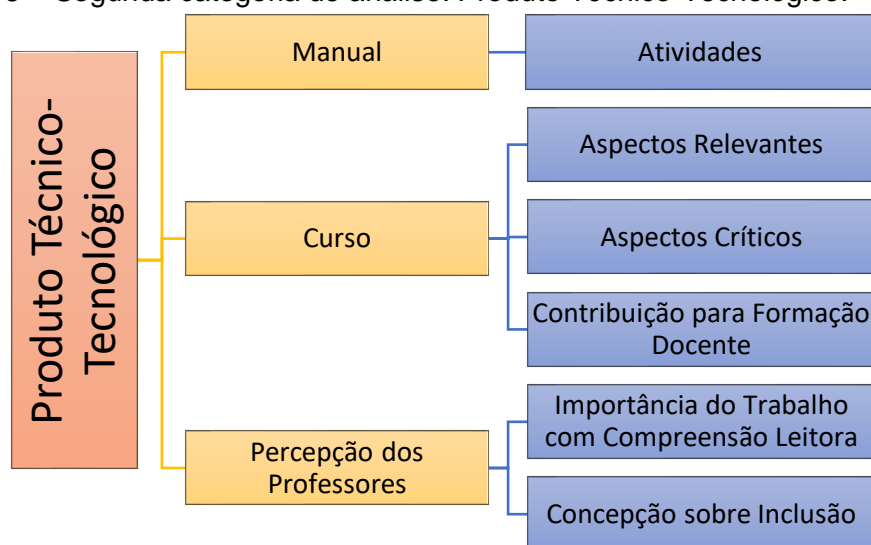
Iniciaria com a junção das letras iniciais e imagem relação, depois formação de sílabas partindo sempre das palavras mais simples, aplicação de música (P7).

P2 e P7 mencionaram diversas atividades, incluindo o uso do áudio e da música. Assim, o que está exposto nos documentos oficiais norteiam a elaboração do currículo para Educação Básica. No contexto da BNCC, a leitura é vista em uma perspectiva mais ampla. São consideradas habilidades de leitura; não somente o texto escrito, mas também as imagens estáticas, como pintura, foto, desenho e em movimento, como filmes e sons, como a música (BRASIL, 2018). De acordo com Drago (2012), pode-se recorrer à poesia e à música, utilizando o conteúdo da letra para trabalhar a compreensão de leitura. Fonseca (2016) afirma que aliar as práticas curriculares e os processos de escolarização aos conhecimentos musicais, acarreta numerosas contribuições no progresso da oralidade e na composição dos saberes pertinentes ao ler e escrever.

Evidencia-se que as atividades lúdicas estimulam a imaginação e, ainda, que as instruções curtas e objetivas têm melhores resultados na aprendizagem. Tais estratégias, por sua vez, estimulam a criatividade e a autonomia, além de desenvolver o senso crítico. Pinturas, vídeos e músicas também podem ser utilizados no desenvolvimento das habilidades da LP. Recorrer a diferentes recursos como esses, contribui para integrar as crianças ao ambiente social e dar-lhes sentimento de pertencimento.

Por meio da categoria **Conhecimentos Prévios**, foi possível perceber que os docentes possuem conhecimentos sobre a deficiência intelectual e a inclusão; entretanto de maneira superficial, sendo necessário maior aprofundamento. O intuito não é formar professores especialistas, mas contribuir para que conheçam as habilidades de leitura e entendam que as alterações cognitivas relacionadas à deficiência intelectual exigem maior esforço, tanto do professor quanto do estudante, para que essas sejam desenvolvidas. Apesar das inseguranças que permeiam a prática docente frente a crianças com deficiência intelectual, como a falta de conhecimento ou prática, os participantes demonstraram estar abertos à inclusão, buscando estratégias e recursos para o ensino. Os participantes identificaram as principais dificuldades dos estudantes, o que contribui para iniciar o planejamento considerando o que estes já possuem, almejando trabalhar suas potencialidades.

Figura 9 – Segunda categoria de análise: Produto Técnico-Tecnológico.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

A segunda e última categoria refere-se ao PTT, dividida nas subcategorias: **manual, curso** e a **percepção dos professores**, em que se verifica as percepções positivas e negativas acerca do Curso de Formação: *Compreensão de Leitura para Escolares com Deficiência Intelectual* e do *Manual Ilustrado Atividades para Compreensão de Leitura para Estudantes com Deficiência Intelectual*.

No Quadro 12 constam os excertos dos participantes referentes à UA **Atividades**, da subcategoria **Manual**, da categoria **Produto Técnico-Tecnológico**. Esta subcategoria busca averiguar se as atividades propostas no manual são importantes para o trabalho com compreensão de leitura e, ainda, se são interessantes e atrativas para as crianças, segundo a percepção do professor. Visa, também, a indicações de sugestões para alterações na atividade, a serem vistas como contribuições para melhorias da aplicabilidade do material.

Quadro 12 – Atividades do Manual.

Subcategoria	Unidade de Análise	Excertos ¹⁹
Manual.	Atividades.	<p>Atividades Nº1 – Balões Surpresa.</p> <p><i>A atividade proposta atinge o objetivo pois as frases são de fácil compreensão, além de elogiar as crianças. As frases podem ser pensadas de modo a melhorar a autoestima das crianças, reforçando seus pontos positivos (P2).</i></p> <p><i>Esta atividade estimula os estudantes a leitura e compartilhar dessas vivências com os demais colegas. Busca envolver a interação, por meio da leitura e os movimentos a torna mais atrativa. Voltada para o lúdico que busca atrair os estudantes para o mundo da leitura (P5).</i></p>
		<p>Atividades Nº2 – Jogo de identificação e interpretação de palavras.</p> <p><i>Sim, conduz a aprendizagem. Dá oportunidade de reconhecer e dar sua opinião sobre as palavras, realizando tentativas de acertos. Gostei da proposta, eu utilizaria em sala de aula (P6).</i></p> <p><i>As crianças podem identificar ou associar a palavra ao, digo, sua imagem, facilitando a sua compreensão. Todas as atividades ilustradas prendem a atenção das crianças (P1).</i></p>

¹⁹ Transcrição na íntegra, sem correções ortográficas, gramaticais.

		<p>Atividade Nº3 – Destaque das palavras desconhecidas.</p> <p><i>Atividade de extrema importância, pois irá ajudar na ampliação vocabular. Muito interessante, pois pode ser usado o recurso do dicionário ilustrado, então a atividade ficará mais interessante e proveitosa. Atividade de muita importância, pois pode ser usado diversos gêneros textuais, então o aluno poderá ter um contato maior com todos os gêneros em diversos aspectos (P7).</i></p> <p><i>Identificar e descobrir o significado das palavras desconhecidas facilita e diminui as dificuldades para interpretação e compreensão de texto. Utilização de textos curtos (P8).</i></p>
		<p>Atividade Nº4 – Leitura com caça-palavras.</p> <p><i>Estimula o pensar, amplia o vocabulário. Sim, pois estimula o aluno a encontrar o maior número de palavras. Gostei da proposta, que poderá ser utilizada em várias disciplinas (P6).</i></p> <p><i>É importante, pois as crianças precisam ler o que está escrito e procurar a mesma palavra, possibilitando desenvolver a compreensão. É bastante divertida, as crianças procurarem as palavras e podem interagir umas com as outras. Achei a atividade inovadora, deixando de procurar apenas no papel. A atividade dessa maneira fica mais divertida (P5).</i></p>
		<p>Atividade Nº5 – Roda de Leitura.</p> <p><i>A roda de leitura irá propiciar as crianças conhecer um mundo novo e realidades diferentes; ajudando na construção de um repertório (ouvem e leem o mundo). Com essa atividade os alunos podem conhecer outras pessoas e histórias, expressar-se, ouvir o outro. Torna a escola um espaço de muito diálogo (P7).</i></p> <p><i>Acho muito importante as crianças terem contato com livros e ouvirem histórias diariamente, a fim de tomarem gosto pela leitura. Os livros são capazes de despertar muitas emoções, acredito que insistir na leitura irá despertar o interesse das crianças a lerem por espontânea vontade. Em sala de aula, percebo um desinteresse dos alunos pela leitura e pelos livros infantis. Com esse tipo de atividade sendo rotineira, as crianças podem mudar seu olhar em relação aos livros e perceber sua importância (P2).</i></p>

		<p>Atividade Nº6 – Adaptação do PRONARRAR.</p> <p><i>É uma atividade que possibilita que a criança compreenda o texto por meio de imagens, não é uma atividade cansativa. Sim, pois contém imagens coloridas, histórias que chamam a atenção. Essa proposta de atividade é muito interessante, a criança pode produzir de maneira oral ou escrita a história. Produzir a história em dupla ou até mais crianças dependendo do tamanho da história (P5).</i></p> <p><i>Devido as imagens que proporciona e aguça os alunos a participarem com suas palavras de contar uma história (P3).</i></p> <hr/> <p>Atividade Nº7 – Clube do Livro.</p> <p><i>Além de deixar diversos livros disponíveis aos alunos para escolherem o que mais interessar o fato de usarem a caixa traz um “elemento” a mais para motivar as crianças. A caixa é muito interessante, além de deixar as crianças livres para escolher o livro que mais interessar. A diversidade textual proposta na caixa é extremamente interessante para as crianças (P1).</i></p> <p><i>Toda prática de leitura é importante ao contexto da sala de aula. Praticar a leitura como rotina da sala de aula é muito importante de forma sistemática e não aleatória e de forma esporádica. A leitura de livros infantis é importante para criar gosto, interesse e hábito de leitura. Poderia envolver outras pessoas da escola, comunidade para ler para as crianças. Inserir a leitura de uma obra infantil como parte da rotina diária das crianças (P8).</i></p> <hr/> <p>Atividade Nº8 – Monólogo Dramatizado.</p> <p><i>Esta atividade faz necessário que o estudante desenvolva a leitura para realizar a dramatização. Esta atividade envolver os estudantes para o mundo da leitura, além de ensinar o processo de entonação para a dramatização. É uma atividade divertida, que faz com que os estudantes se comprometam com a leitura para que possa realizar a atividade de forma eficiente (P4).</i></p> <p><i>A atividade proposta, trata-se de uma atividade de leitura diferenciada despertando assim o envolvimento dos alunos. A crianças se interessa pelas imagens e pelo colorido, por isso precisa ser bastante assertivo na escolha do material. Gostei muito desta atividade e da possibilidade de trabalhar a linguagem corporal e as expressões, bem como observação de detalhes de cada cena (P9).</i></p>
--	--	---

		<p>Atividade Nº9 – Recital de Poemas.</p> <p><i>Geralmente as crianças com dificuldades de leitura, deficiência intelectual possuem dificuldade na fluência da leitura. Recitar poemas pode contribuir para fluência na leitura. Poemas são excelentes estratégias para fluência na leitura, contudo, cuidado com a linguagem, pois crianças com deficiência intelectual são literais e poemas utilizar de linguagem figurada. Poemas podem ser lidos em grupo, no contexto da turma, uma criança com dificuldade pode se sentir constrangido ao ler em público. Ler em duplas, trio, gravar um vídeo (P8).</i></p> <p><i>Importante que nos anos iniciais os alunos conheçam diferentes gêneros textuais – poemas e desenvolvem o interesse pela leitura dos mesmos de forma prazerosa. Trata-se de poemas com linguagem acessível ao aluno, alegres e engraçados. Podemos explorar a atividade proposta de diversas formas como recitar o poema e escrever um outro poema partindo deste, ilustrar, dramatizar (P9).</i></p>
		<p>Atividade Nº10 – Análise de Poemas e Músicas.</p> <p><i>É importante que a criança tenha contato com diferentes gêneros textuais e essa atividade possibilita isso. Por conter música, chama bastante atenção, sendo músicas conhecidas pela criança ou não, além dos poemas. É uma atividade bem interessante, pois possibilita a discussão oralmente e a produção de texto (P5).</i></p> <p><i>A atividade permite trabalhar de maneira diferenciada com poemas e músicas. Músicas nos permite trabalhar com muitas possibilidades. Música atrai, estimula, prende a atenção das crianças, fazendo com que participem ativamente das atividades. Trabalhar com músicas estimula várias áreas, traz muitas sensações, estimula a criatividade. Pode trabalhar rima também, além da leitura (P1).</i></p>
		<p>Atividade Nº11 – Comparação de Textos.</p> <p><i>Achei importante, pois dessa forma o aluno terá um aprimoramento no entendimento de cada história. Sim, dependendo da forma que for passada. É uma atividade interessante tanto para o professor e aluno. Um comparativo tanto na ideia escrita e na ideia ilustrada. Ser aplicada em equipe – cada equipe fala da sua história e apresenta a ideia principal com um belo desenho (P3).</i></p> <p><i>Sim, pois além da leitura é possível trabalhar a interpretação e análise dos diferentes textos. Penso ser interessante e atrativa para as crianças, pois desperta a curiosidade em ouvir o que diz o texto do outro sobre o mesmo assunto. Existe a possibilidade de escolher os assuntos juntamente com os alunos, após ler e discutir com os alunos podemos dividir em dois grupos para cada um defender sua ideia trabalhando assim a oralidade, argumentação e interação com o grupo.</i></p>

		<p><i>Sugiro também trabalhar com leitura de diferentes imagens, mas que possibilitam discutir o mesmo assunto (P9).</i></p>
		<p>Atividade Nº12 – Texto em Lacunas.</p> <p><i>Esta atividade estimula os estudantes a entender o texto, para que assim possa completar as lacunas. O texto lacunado é uma atividade que envolve a leitura e a interpretação textual, pelo qual envolve os principais eixos da leitura contribuindo para aprendizagem dos estudantes (P4).</i></p> <p><i>O texto lacunado propiciará ao aluno um contato maior para explorar o texto, assim a compreensão será maior e mais eficiente. Sim, pois o aluno participará ativamente da leitura; desenvolvendo a competência oral e escrita. Uma atividade que pode ser desenvolvida tanto impressa como na prática com materiais manipuláveis (P7).</i></p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Todos os participantes afirmaram que as atividades propostas no manual ilustrado são aplicáveis em sala de aula e atingem os objetivos propostos. Dentre as respostas sobre a importância das atividades para a compreensão de leitura, destacam-se os excertos:

Acho muito importante as crianças terem contato com livros e ouvirem histórias diariamente, a fim de tomarem gosto pela leitura (P2).

Achei importante, pois dessa forma o aluno terá um aprimoramento no entendimento de cada história. Sim, dependendo da forma que for passada (P3).

É importante, pois as crianças precisam ler o que está escrito e procurar a mesma palavra, possibilitando desenvolver a compreensão (P5).

Atividade de extrema importância, pois irá ajudar na ampliação vocabular. Muito interessante, pois pode ser usado o recurso do dicionário ilustrado, então a atividade ficará mais interessante e proveitosa. Atividade de muita importância, pois pode ser usado diversos gêneros textuais, então o aluno poderá ter um contato maior com todos os gêneros em diversos aspectos (P7).

Durante o desenvolvimento das atividades utilizou-se de instruções curtas e objetivas, reafirmando a indicação de Millan, Spinazola e Orlando (2015) no que se refere a tal necessidade.

Ressalta-se que 5 participantes sugeriram alterações em diferentes atividades do manual. As sugestões dos participantes P2, P3, P5, P8 e P9

podem ser vistas como formas de ampliar a utilização e os objetivos das atividades:

As frases podem ser pensadas de modo a melhorar a autoestima das crianças, reforçando seus pontos positivos (P2).

Ser aplicada em equipe – cada equipe fala da sua história e apresenta a ideia principal com um belo desenho (P3).

Produzir a história em dupla ou até mais crianças dependendo do tamanho da história (P5).

Identificar e descobrir o significado das palavras desconhecidas facilita e diminui as dificuldades para interpretação e compreensão de texto. Utilização de textos curtos. [...] Poderia envolver outras pessoas da escola, comunidade para ler para as crianças. Inserir a leitura de uma obra infantil como parte da rotina diária das crianças. [...] Poemas podem ser lidos em grupo, no contexto da turma, uma criança com dificuldade pode se sentir constrangido ao ler em público. Ler em duplas, trio, gravar um vídeo (P8).

Podemos explorar a atividade proposta de diversas formas como recitar o poema e escrever um outro poema partindo deste, ilustrar, dramatizar. [...] Sugiro também trabalhar com leitura de diferentes imagens, mas que possibilitam discutir o mesmo assunto (P9).

De acordo com os excertos, sobretudo de P2 e P8, percebe-se um desinteresse dos estudantes pela leitura. Os trechos destacados afirmam que a leitura é uma prática social e o interessar-se por ela e pelos livros, muitas vezes, é desenvolvido e incentivado somente na escola. Devido a isso, é necessário que a criança veja a leitura como um ato prazeroso e tenha adultos como modelo. É neste sentido que o documento do MEC Pró-Letramento esclarece; que a criança pode manusear livros e acompanhar leituras realizadas pelos adultos, mesmo que não leia efetivamente (BRASIL, 2008).

Os apontamentos de P2 e P8 mencionam a leitura como rotina na sala de aula. Bilória e Metzner (2013) comentam que é imprescindível para a criança que exista uma rotina, de modo que ela se sinta segura, proporcionando o desenvolvimento da sua autonomia.

Em sala de aula, percebo um desinteresse dos alunos pela leitura e pelos livros infantis. Com esse tipo de atividade sendo rotineira, as crianças podem mudar seu olhar em relação aos livros e perceber sua importância (P2).

Toda prática de leitura é importante ao contexto da sala de aula. Praticar a leitura como rotina da sala de aula é muito importante de forma sistemática e não aleatória e de forma esporádica (P8).

Logo, percebe-se que as atividades propostas no manual são aplicáveis na sala de aula para estudantes com deficiência intelectual, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e por atingir os objetivos propostos e serem desenvolvidas com instruções curtas com diversidade de recursos, apresentam a possibilidade de serem ampliadas, conforme a necessidade observada pelo professor que a utilizará. Depois de implementadas e a partir dos apontamentos dos envolvidos, as atividades foram adaptadas para melhor aplicabilidade. Destarte, a utilização do manual ilustrado foi validada.

No Quadro 13 apresenta-se os fragmentos referentes à UA: **Aspectos relevantes e críticos**, da subcategoria curso, da categoria PTT.

Quadro 13 – Aspectos relevantes.

Subcategoria	Unidade de Análise	Excertos ²⁰
Curso.	Aspectos Relevantes.	<p><i>A diversidade das atividades propostas (P1).</i></p> <p><i>Explicações claras e objetivas (P2).</i></p> <p><i>Sugestão de atividades inclusivas (P3).</i></p> <p><i>A clareza dos objetivos nas atividades propostas (P4).</i></p> <p><i>Trouxe os conceitos para um melhor entendimento do assunto, diferentes atividades e bastante atrativas para os estudantes (P5).</i></p> <p><i>O curso fez com que refletimos sobre as ações a serem desenvolvidas com os estudantes que tem deficiência intelectual e as práticas a ser desenvolvidas (P6).</i></p> <p><i>A diversidade de atividades apresentadas (P7).</i></p> <p><i>Ambiente descontraído, explicações claras, oportunidade de interação dos participantes (P8)</i></p> <p><i>O desenvolvimento mental dos portadores de DI. Os exemplos das atividades que poderá ser aplicada (P9).</i></p>
	Aspectos Críticos.	<p><i>Não encontrei (P1).</i></p> <p><i>Para mim foi satisfatório (P2).</i></p> <p><i>Não mudaria nada (P3).</i></p> <p><i>Foi muito bom (P4).</i></p> <p><i>Não mudaria nada (P5).</i></p>

²⁰ Transcrição na íntegra, sem correções ortográficas, gramaticais.

		<p><i>Sem sugestões (P6).</i></p> <p><i>Estava tudo bem elaborado (P7).</i></p> <p><i>Não há (P8).</i></p>
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os resultados apresentados demonstram que os aspectos relevantes do curso foram superiores aos críticos, visto que todos os participantes descrevem elogios e consideram-no objetivo por ter proporcionado um melhor entendimento sobre o assunto, assim como por oportunizar a interação entre os participantes e a reflexão sobre o assunto, como descrito pelo participante P6:

O curso fez com que refletimos sobre as ações a serem desenvolvidas com os estudantes que tem deficiência intelectual e as práticas a ser desenvolvidas (P6).

Observa-se que o curso contribuiu significativamente para a formação continuada dos professores em serviço, tendo em vista que a formação continuada não é uma tarefa fácil, pois busca levar os professores a repensarem e analisarem suas vivências, a fim de que mudem sua postura construindo novos saberes e dando continuidade à sua formação (THALETTI; ARAÚJO, 2019). De acordo com a pesquisa realizada por Vargas (2020), os professores encontram-se despreparados para atender à população da educação inclusiva pela falta de formação adequada, justificando-se a dada importância dessa temática no curso ofertado para efetivação desta pesquisa.

Esta constatação vem ao encontro dos estudos de Hilbig, Rebelo e Nozu (2020), que discutem a formação continuada. Para os autores, esta é imprescindível para aprimorar o conhecimento e a práxis pedagógica, visto ser um momento de estudos, proporcionando reflexões por meio da troca de experiências entre os profissionais da área. Consequentemente, oportunizar capacitações aos educadores é fundamental para que estes reflitam sobre sua prática.

Nesta concepção, Tardif (2011) e Pimenta (2016) discutem a respeito da formação inicial e continuada dos professores. Os autores apresentam aspectos semelhantes quanto à ação docente decorrente da experiência como objeto de estudo para o desenvolvimento da identidade profissional e seu aprimoramento. Logo, salienta-se a relevância do investimento na oferta de formação continuada

com o intuito de promover a melhoria do ensino nas instituições de Ensino Fundamental, dado que os relatos dos participantes ressaltam as novas reflexões e conhecimentos a partir do curso proposto.

O Quadro 14 apresenta os excertos dos participantes referentes à UA **Contribuição para a formação docente**, da subcategoria curso, da categoria PTT.

Quadro 14 – Contribuição para a formação docente.

Subcategoria	Unidade de Análise	Excertos ²¹
Curso.	Contribuição para a formação docente.	<p><i>O curso proporcionou momentos de reflexão acerca das atividades propostas e algumas adaptações para serem aplicadas na turma onde atuo (P1).</i></p> <p><i>Contribuí muito, aprender e sempre muito bom. Com certeza irá me auxiliar na prática diária (P2).</i></p> <p><i>Através do curso, pude perceber que a inclusão é possível, dentro da sala de aula (P3).</i></p> <p><i>Aprendemos algo novo que possibilita repensarmos a nossa ação docente diária (P4).</i></p> <p><i>O curso irá contribuir muito para minha ação docente, pois possibilitou compreender como funciona a aprendizagem de um aluno com D.I, e como elaborar e adaptar atividade tanto para esses alunos, quanto para os outros alunos que tenham outras dificuldades de aprendizagem (P5).</i></p> <p><i>Curso veio ampliar minha visão sobre estudante que possui deficiência intelectual, apresentando proposta para atender eles (P6).</i></p> <p><i>No planejamento de atividades diferenciadas de modo a auxiliar a todos e, principalmente os alunos que apresentam dificuldade na leitura (P7).</i></p> <p><i>Ampliou meus conhecimentos (P8).</i></p> <p><i>Contribuí muito, e até mesmo sanando as dúvidas sobre a importância da leitura conforme a limitação dos alunos num contexto amplo (P9).</i></p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Considerando os dados coletados, todos os participantes afirmaram que o curso contribuiu para a formação e ação docente no âmbito da inclusão no Ensino Fundamental. Os participantes demonstram que o curso trouxe novos conhecimentos e reflexões sobre a ação docente. P1 e P5 explicitaram que o curso trouxe significativas contribuições para a sua formação.

²¹ Transcrição na íntegra, sem correções ortográficas, gramaticais.

O curso proporcionou momentos de reflexão acerca das atividades propostas e algumas adaptações para serem aplicadas na turma onde atuo (P1).

Aprendemos algo novo que possibilita repensarmos a nossa ação docente diária (P4).

O curso irá contribuir muito para minha ação docente, pois possibilitou compreender como funciona a aprendizagem de um aluno com D.I, e como elaborar e adaptar atividade tanto para esses alunos, quantos para os outros alunos que tenham outras dificuldades de aprendizagem (P5).

Os referidos participantes ainda sinalizam que o curso contribuiu para a mudança em sua ação na sala de aula, afirmando que adquiriram conhecimentos por meio do curso que beneficiarão sua prática profissional. Tais excertos corroboram com a ideia discutida por Tardif (2011), ao afirmar que os saberes docentes são formados por meio de diversos saberes, constituindo um saber plural oriundo das instituições de formação, currículos, formação profissional e prática cotidiana.

São saberes que moldam a atuação profissional, respaldados pela relação entre a formação técnica e a prática diária, estabelecendo a necessidade da formação continuada, conforme aponta Araújo (2017, p.46): “[...] o professor pode aperfeiçoar a sua ação docente ao investir na sua formação e renovar sua prática”. Assim, com o objetivo de produzirem os saberes no seu cotidiano docente, aponta-se para a importância da reflexão sobre as suas práticas.

O Quadro 15 apresenta os excertos referentes à UA **Importância do Trabalho com Compreensão de Leitura**, da subcategoria Percepção dos professores, da categoria PTT.

Quadro 15 – Importância do Trabalho com Compreensão de Leitura.

Subcategoria	Unidade de Análise	Excertos ²²
Percepção dos professores.	Importância do Trabalho com Compreensão de Leitura.	<p><i>Nessa etapa de ensino precisamos preencher as lacunas e superar as dificuldades dos alunos, pois ao ingressar no Ensino Fundamental II, fica cada vez mais difícil superá-las (P1).</i></p> <p><i>É essencial para a aprendizagem dos alunos em todas as disciplinas (P2).</i></p> <p><i>Para conseguirem interpretar o que leem, veem e ouvem. Pois na sala de aula, percebo que os alunos têm muita dificuldade em compreender enunciados simples (P3).</i></p>

²² Transcrição na íntegra, sem correções ortográficas, gramaticais.

		<p><i>Muito relevante pois não temos diversidade de material disponível na área (P4).</i></p> <p><i>É relevante para que os alunos que tenham dificuldades desenvolvam essa habilidade e possibilitando assim alcançar novos conhecimentos (P5).</i></p> <p><i>Essas fases escolares que os estudantes devem ampliar seu repertório de leitura para melhor compreensão e interpretação do mundo ao seu redor (P6).</i></p> <p><i>É de grande valia, pois além de contribuir com os alunos que necessitam de atividades diferenciadas, acaba auxiliando a todos (P7).</i></p> <p><i>Para mim, é essencial em todas as fases do desenvolvimento dos alunos e na aquisição dos conteúdos propostos. Certamente facilitará a sua vida futura (P8).</i></p> <p><i>Muito útil, é uma importância imensa, sabendo que a leitura é um passaporte para que os alunos venham ter uma verdadeira aprendizagem e interpretação do mundo fora da escola (P9).</i></p>
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Pode-se notar que os participantes reconhecem a relevância da compreensão de leitura. P3, P6 e P9 registram tal importância no que tange aos estudantes ampliarem a visão de mundo. De acordo com Boraschi (2017), ler e escrever são condições imprescindíveis para exercerem sua cidadania, ou seja, envolver o estudante de modo que ele se aproprie de forma significativa do mundo letrado, possibilita que este seja inserido na sociedade de maneira participativa.

Tal perspectiva vai ao encontro do que afirma Fonseca (2016), que considera importante possibilitar momentos de aprendizagem para a inserção no universo letrado, para que se abram novos olhares para o desenvolvimento do conhecimento e, conseqüentemente, a inclusão desses estudantes.

Para conseguirem interpretar o que leem, veem e ouvem. Pois na sala de aula, percebo que os alunos têm muita dificuldade em compreender enunciados simples (P3).

Essas fases escolares que os estudantes devem ampliar seu repertório de leitura para melhor compreensão e interpretação do mundo ao seu redor (P6).

Muito útil, é uma importância imensa, sabendo que a leitura é um passaporte para que os alunos venham ter uma verdadeira aprendizagem e interpretação do mundo fora da escola (P9).

Ser participante ativo do mundo letrado abre um leque de possibilidades sociais, como autonomia, comunicação, participação em diversos ambientes e esse envolvimento pode ser estabelecido ativamente na escola. Para Fonseca (2016), os processos de alfabetização compõem-se na articulação das diferentes dimensões linguísticas. Desta forma, salienta-se sobre a contribuição da reflexão sobre o currículo para uma nova visão do processo de alfabetização, rompendo com a fragmentação dos aspectos técnicos e articulando a dimensão técnica da aprendizagem das letras, sílabas, da codificação e decodificação com as habilidades sociais do mundo letrado na escolarização dos estudantes com DI.

O Quadro 16 apresenta os excertos referentes à UA **Concepção sobre a inclusão**, da subcategoria Percepção dos professores, da categoria PTT.

Quadro 16 – Concepção sobre a inclusão.

Subcategoria	Unidade de Análise	Excertos ²³
Percepção dos professores.	Concepção sobre a inclusão.	<p><i>A possibilidade de trabalhar de maneira diferenciada com os alunos que possuem alguma dificuldade faz com que todos tenham benefícios, pois as adaptações são possíveis e necessárias (P1).</i></p> <p><i>Ampliou meus conhecimentos (P2).</i></p> <p><i>Eu tinha uma certa resistência com a inclusão. Achava que os alunos com deficiências não teriam a capacidade de se desenvolver na sala regular (P3).</i></p> <p><i>Que é possível trabalhar leitura com aluno deficiente de forma prazerosa (P4).</i></p> <p><i>O assunto foi abordado de um modo muito dinâmico e muito bem fundamentado, possibilitando a compreensão do assunto (P5).</i></p> <p><i>De certa forma a inclusão não é só ter alunos que apresentam certo grau de dificuldade ou até mesmo deficiência, mas adequar as ações educativas para que todos os alunos adquiram conhecimento (P6).</i></p> <p><i>Continuo defendendo e buscando formas de incluir os alunos público alvo da inclusão (P7).</i></p> <p><i>Muitas vezes, temos receio de aceitar o que não conhecemos. Quando nos capacitamos, percebemos que sempre é possível fazer algo a mais na educação (P8).</i></p>

²³ Transcrição na íntegra, sem correções ortográficas, gramaticais.

	<p><i>A inclusão sempre será algo novo, pois cada aluno traz consigo sua caixinha de surpresa onde o professor terá que entrar dentro dela para descobrir que norte tomar com esse aluno (P9).</i></p>
--	--

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Observa-se resistência e receio, ao pensar na inclusão, por parte de alguns, como P3 e P8:

Eu tinha uma certa resistência com a inclusão. Achava que os alunos com deficiências não teriam a capacidade de se desenvolver na sala regular (P3).

Muitas vezes, temos receio de aceitar o que não conhecemos. Quando nos capacitamos, percebemos que sempre é possível fazer algo a mais na educação (P8).

Esses corroboram as ideias de Micheletto (1999) ao afirmar que ao considerar as potencialidades humanas, estas não devem ser vistas como estáticas, dada a influência externa na determinação do comportamento. É necessário estabelecer definições claras associadas a conjuntos específicos de dificuldades para que estratégias especializadas de ação potencializem o aprendizado diante da possibilidade de aquisição de habilidades.

P8 comentou também sobre a capacitação colaborar com uma melhor compreensão sobre a temática, assim como os participantes P2 e P5:

Quando nos capacitamos, percebemos que sempre é possível fazer algo a mais na educação (P8).

*Ampliou meus conhecimentos (P2).
O assunto foi abordado de um modo muito dinâmico e muito bem fundamentado, possibilitando a compreensão do assunto (P5).*

Destaca-se, mais uma vez, a relevância da formação continuada, com o objetivo de o professor ter oportunidades de reflexão e aprimoramento de sua prática pedagógica, conforme afirmam Pacheco e Fraga (2007). Importante comentar sobre a necessidade de refletir tal formação, no sentido de prepará-los para a valorização da diversidade e capacitando-os para a inclusão.

A possibilidade de trabalhar de maneira diferenciada com os alunos que possuem alguma dificuldade faz com que todos tenham benefícios, pois as adaptações são possíveis e necessárias (P1).

De certa forma a inclusão não é só ter alunos que apresentam certo grau de dificuldade ou até mesmo deficiência, mas adequar as ações educativas para que todos os alunos adquiram conhecimento (P6).

P1 e P6 evidenciam sobre as adaptações poderem auxiliar no processo de aprendizagem de todas as crianças com ou sem deficiência. Boraschi (2017) esclarece que ao pensarmos em inclusão escolar, é preciso que novas formas de organização das práticas e metodologias sejam consideradas, visto que é um desafio posto a todos os envolvidos. Meletti (2009) aborda a necessidade da escola envolver-se na inclusão, se reorganizando e se adequando à diversidade dos estudantes, indicando a demanda de apoio para o cumprimento da educação para todos. Reafirma-se, portanto, que o processo de aprendizagem da criança com deficiência é semelhante a de seus pares, necessitando de algumas adaptações que poderão auxiliar outras crianças, uma vez que ao respeitar as limitações desses estudantes o professor pode explorar as atividades de outras formas (BALBINO; SANTOS, 2015).

A inclusão sempre será algo novo, pois cada aluno traz consigo sua caixinha de surpresa onde o professor terá que entrar dentro dela para descobrir que norte tomar com esse aluno (P9).

Os professores experimentam situações em seu dia a dia em sala de aula que exigem capacidade de improvisação. Todos os dias eles lidam com diferentes situações que exigem uma variedade de abordagens para resolvê-las. Essas situações fornecem aos professores alternativas para lidar com situações semelhantes no futuro, o que os ajuda a desenvolver uma maneira específica de abordar seu trabalho, segundo Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012). Identificou-se isso no excerto do participante P9 ao afirmar que a inclusão sempre será algo novo, na qual o professor precisa conhecer as especificidades de cada estudante.

Frente aos dados e discussões apresentados, verificou-se, por meio das categorias, subcategorias e unidades de análise, que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental compreendem o conceito de deficiência intelectual, entretanto não dominam o assunto. Entende-se, então, que estes possuem conhecimentos prévios acerca do tema, mas de maneira superficial, já que a maioria dos participantes apresenta dificuldade em relacionar a deficiência intelectual às funções neurológicas e à aquisição da leitura.

No entanto, os relatos demonstram que os participantes possuem percepção positiva em relação à inclusão desses estudantes no ensino regular.

Mostram também ter a percepção de que é necessário que o professor adquira novos conhecimentos e dê continuidade na formação, a fim de ter domínio conceitual sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, conhecendo as potencialidades e limitações, com a finalidade de usarem a melhor estratégia de ensino. Entretanto, apesar de todos serem professores, nem todos sentem-se capacitados para ensinar estudantes com deficiência intelectual devido à falta de conhecimento.

Percebe-se ainda que, após a participação no curso de formação, houve um processo de reflexão, no qual os envolvidos ampliaram seus conhecimentos acerca da deficiência intelectual e a inclusão, demonstrando, assim, a relevância do curso de formação. Também avaliaram o curso como necessário e capaz de contribuir para sua ação docente, viabilizando maior competência em sala de aula. Finalizou-se com a percepção dos professores que afirmaram ter compreendido que é possível ensinar leitura para crianças com deficiência intelectual de forma prazerosa na perspectiva inclusiva.

Sobre a subcategoria **Leitura**, os professores registraram não terem conhecimento de que as alterações cognitivas – prejuízo na memória, atenção, velocidade de processamento – presentes na deficiência intelectual, causem dificuldade na aprendizagem desta habilidade. Isto porque não há relato dos participantes que aponte as alterações como dificuldade da aprendizagem de leitura. A ausência de apontamentos reforça que o conhecimento a respeito da temática não é satisfatório. Da mesma forma, nota-se a dificuldade dos participantes ao relacionar a deficiência intelectual à compreensão de leitura

Constata-se, portanto, que o manual ilustrado, implementado por meio do curso, bem como o próprio curso, trouxeram contribuições para a formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Importante registrar que os participantes indicaram a ausência de projetos de formação que abordem a demanda conceitual do desenvolvimento de compreensão de leitura para estudantes com deficiência intelectual no Ensino Fundamental, fato este que revela a importância e necessidade da divulgação do tema por meio de cursos de formação continuada, com o propósito de incentivar os professores e promoverem melhorias no ensino ofertado.

De modo geral, os resultados demonstraram a existência da necessidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas, a ampliação na formação

dos professores sobre as possibilidades de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual e a elaboração de estratégias de avaliação contínua que viabilize as tomadas de decisões aos processos educativos, com a finalidade da construção de uma compreensão de aprendizagem para todos.

Foi eminente a demanda desses professores de conseguirem meios que fossem capazes de colaborar com seu trabalho em sala de aula e o entusiasmo, ao final do curso, por terem explorado de forma satisfatória os conteúdos que podem auxiliar na sua atuação frente a estudantes com deficiência intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve início com a investigação do ensino da Língua Portuguesa, especificamente o ensino da compreensão de leitura para escolares com deficiência intelectual, bem como a relação deste ensino com a formação continuada do professor, ancorada na necessidade de se considerar a perspectiva inclusiva. Considerou, também, o contexto de que a inclusão ainda é carregada de preconceitos e inseguranças, embora presente há algum tempo no currículo escolar. Diante desse contexto, surgiu a questão investigativa: De que forma um manual ilustrado pode contribuir para a ação docente diante da criança com deficiência intelectual na escola regular?

Elencou-se como objetivo geral, organizar um manual ilustrado com a finalidade de colaborar com o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo a compreensão de leitura como categoria selecionada, e como objetivos específicos: 1) refletir a formação docente, tanto no que se refere à necessidade da formação continuada, quanto a esta contemplar a inclusão; (2) abordar sobre a deficiência intelectual e o ensino de Língua Portuguesa; (3) implementar o manual ilustrado por meio de um curso.

Entende-se que os objetivos foram alcançados, entretanto aponta-se para a necessidade da existência de um trabalho com os professores sobre a necessidade e importância da participação em cursos de formação continuada, visto a escassez de inscrições, assim como não terem sido levantados aspectos negativos sobre o curso ou manual, visto a necessidade da ação reflexiva dos participantes.

Assim, frente a um Mestrado Profissional de Ensino em que é preciso elaborar um Produto Técnico-Tecnológico, elaborou-se um manual ilustrado destinado a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o ensino de Língua Portuguesa, com ênfase na compreensão de leitura. O manual contém doze propostas de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula, junto a estudantes com deficiência intelectual, de modo a contribuir com a prática pedagógica docente. Estas atividades indicam intervenções por meio de dinâmicas, monólogos, dramatizações, produções de textos, entre outros, mobilizando, de forma lúdica, o interesse do estudante e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

Com o subsídio do aporte teórico, organizou-se uma intervenção formativa, um curso de formação continuada com duração de 20 horas. Este teve a participação de nove docentes que atuam no município. Os cinco encontros foram realizados presencialmente. Nestes, por sua vez, foram proporcionados os fundamentos teóricos, bem como a realização das atividades do manual. Antes dos encontros, os participantes responderam ao questionário diagnóstico e, durante estes, responderam questionários referentes à avaliação das atividades. Ao término, responderam um questionário final, avaliando tanto o manual como o curso.

Neste cenário, realizou-se a análise para elucidar de que forma o manual ilustrado poderia contribuir para o ensino da compreensão de leitura de estudantes com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Primeiramente, por meio das duas categorias *a priori*: (1) conhecimentos prévios e (2) produto técnico-tecnológico, analisou-se as questões a elas relacionadas, o que deu origem a subcategorias relacionadas à inclusão e leitura, para a primeira categoria, além de manual, curso e percepção dos professores para a segunda categoria. Conseqüentemente, foram estabelecidas unidades de análise (UA) para as categorias.

Por meio dos excertos da primeira categoria, concluiu-se que, no que se refere aos conhecimentos prévios, os participantes destacaram que compreendem o conceito de deficiência intelectual e, embora não dominem o assunto, demonstram percepção positiva sobre a inclusão. Evidenciaram, também, a relevância da formação continuada na busca por novos conhecimentos, melhorando, assim, o ensino. Em relação à segunda categoria, foram evidenciados pelos excertos que o PTT (Manual Ilustrado) implementado pelo curso formativo contribuiu para a formação continuada dos docentes, bem como auxiliará no ensino de compreensão de leitura dos estudantes com DI no ensino regular.

Deste modo, a visão sobre a deficiência intelectual foi apresentada com foco no trabalho com o conhecimento sobre compreensão de leitura, visando às potencialidades dos estudantes com deficiência intelectual. No que se refere aos docentes, por inúmeros fatores estes sentem-se despreparados para atuarem com a inclusão de estudantes com deficiência intelectual por falta de conhecimento. Assim, o material desenvolvido contribuirá para que os docentes

promovam ensino de qualidade por meio da inserção de atividades que abordem a compreensão de leitura de forma objetiva e científica. Com isso, permite-se que a criança explore os materiais manipuláveis de forma confortável e prazerosa.

Por meio dos dados empíricos coletados, analisou-se que foram oportunizados aos docentes participantes, momentos de reflexão, ampliando seus conhecimentos. De acordo com a percepção dos professores, evidenciou-se que compreenderam que o ensino de leitura para crianças com deficiência intelectual é possível; sobretudo ao utilizar atividades lúdicas.

Esta pesquisa avançou no que se refere à socialização de conhecimento científico e permitiu que os envolvidos compreendessem conceitos, novas contextualizações e formas de ensinar estudantes com deficiência intelectual com um olhar respeitoso. Além disso, possibilitou o contato com estratégias de ensino que garantem a aprendizagem de forma efetiva.

É importante considerar o docente como indivíduo que oportuniza aos estudantes a construção de valores. Nesse sentido, as ações ultrapassam a escola. Considerando as categorias, a análise dos dados evidenciou que os participantes passaram a incluir em sua prática atividades que promovam o ensino da compreensão leitora, tendo como resultado a participação ativa do estudante, almejando desenvolver a autonomia deste.

O presente estudo priorizou o aporte teórico da Psicologia e Neurociência Cognitiva. No entanto, reconhece-se a relevância do Modelo Social de Deficiência (DIAS; OLIVEIRA, 2013) e indica-se a realização de outras pesquisas que contemplem o referido modelo. Desta forma, ensinar compreensão de leitura, independente da perspectiva, é fundamental e iminente na formação integral do educando. Assim, acredita-se que a pesquisa pode contribuir com o conhecimento de docentes ao reavaliar sua prática. Com isso, estes podem se tornar capazes de enfrentar obstáculos e superá-los, percorrendo um caminho que colabore para o desenvolvimento integral da criança com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. V. M. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento.** 2016. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6197>. Acesso em: 18 jan. 2021.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES — AAIDD. **Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports.** 11th ed. Washington: AAIDD, 2010.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). Dicionário de Psicologia. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ARAÚJO, R. N. **A formação da identidade docente no contexto do PIBID: um estudo à luz das relações com o saber.** 2017. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000213562>. Acesso em 24 dez. 2021.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1992.

BALBINO, E.S.; SANTOS, P.A. A inclusão e o processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiências: metodologias e práticas dos professores. In: CONGRESSO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM ARAPIRACA, 1., 2015, Arapiraca. **Anais.** Arapiraca: Ufal, 2015.

BARBOSA, E. A. O. **Letramento emergente, consciência fonológica e leitura de alunos com deficiência intelectual no ensino regular.** 2014. 77F. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3172?show=full>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BASTOS, E. N. M. **A deficiência intelectual na humanidade.** Curitiba: Editora São Braz, 2018.

BATISTA, C. A. M. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BEARD, R. **Ensino da Língua: o que dizem as evidências.** Brasília: Instituto Alfa e Beta, 2015. Disponível em: https://issuu.com/institutoalfaebeto/docs/instituto_alfa_e_beto_ensino_da_lin Acesso em: 25 ago. 21.

BILÓRIA, J. F.; METZNER, A. C. A importância da rotina na Educação Infantil. **Revista Fafibe Online**, ano VI, n.6, nov. 2013, p.1-7.

BLANCO, M. B.; *et al.* O que é inteligência? Percepções de professores do ensino fundamental. **Espacios (Caracas)**, v. 38, p. 25, 2017.

BOER, A. W. Avaliação pedagógica: um recurso para a tomada de decisões. In: ALMEIDA, M. A. (Org.). **Deficiência intelectual: realidade e ação**. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. São Paulo: SE, 2012. p. 85-97. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/Livro%20DI.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2019.

BORASCHI, M. B. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. **Revista Gestão & Saúde**. Brasília (DF), vol. 1, n.1, pag. 612-623, agosto de 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/293>. Acesso: 18 jan. 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://uniapae.apaebrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/10/DECLARA%C3%87%C3%83O-DE-SALAMANCA-E-LINHA-DA-A%C3%87%C3%83O-SOBRE-NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS.pdf>. Acesso em: 17 dez.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador de APCN: Área 46: Ensino**. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Documento_orientador_apcn_Ensino.pdf. Acesso em: 17 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2008. 364 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional

Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: SEESP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 17 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Organização Pan-americana de Saúde e Organização Mundial de Saúde – OPS/OMS. **Declaração de Montreal Sobre a Deficiência Intelectual**. Outubro de 2004. Tradução: Jorge Márcio Pereira de Andrade. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/declaracao_montreal.pdf. Acesso em: 17 dez. 2021.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração / segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CARDOSO, A. A.; DEL PINO, M. A. B.; DORNELES, C. L. **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier**: Contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>. Acesso em: 19 maio 2021.

CARDOSO, M. D. O.; BATISTA, L. A. Educação Infantil: o lúdico no processo de formação do indivíduo e suas especificidades. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 23, 22 de junho de 2021.

CORSINO, P. Professoras de educação infantil e suas visões de letramento: tensões da prática. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. **Educação infantil: enfoques em diálogo**. São Paulo: Papirus, 2011, p. 241-258.

CORSO, H. V.; CORSO, L. V.; SALLES, J. F. de. Intervenção em habilidades de compreensão de leitura. In: CARDOSO, C.; DIAS, N. M. (Orgs.). **Intervenção Neuropsicológica Infantil: Da estimulação precoce-preventiva à reabilitação**. São Paulo: Pearson, 2019. p. 337-355.

COZENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DRAGO, R. Inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. **Linhas Críticas**. Brasília. 2012, 18(36), 361-378. ISSN: 1516-

4896. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193523808008>. Acesso em: 10 set. 2021.

DUK, C. **Educar na Diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006, 266 p.

FALBO, R. A.; SOUZA, É. F.; FELIZARDO, K. R. Mapeamento Sistemático. In: FELIZARDO et. al. **Revisão sistemática da literatura em engenharia de software**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

FERNANDES, T. L. G. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência**: estudo documental das diretrizes oficiais. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza - CE, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3297>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p. ISBN 978-85-385-4198-1.

FERREIRA, F. O. *et al.* O exame neuropsicológico na idade pré-escolar. In: MALLOY-DINIZ *et al.* **Avaliação Neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.221-223.

FLORES, M. M. L. Leitura e escrita para crianças com deficiência intelectual. In: EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação, PUCPR, 26-29 out. 2015. **Anais [...]**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19871_10813.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

FONSECA, G. F. **Planejamento e Práticas Curriculares nos Processos de Alfabetização de Alunos com Deficiência Intelectual**: Experiências e trajetórias em Tempos de Educação Inclusiva. 2016. 312f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

FONT, J. A avaliação dos alunos com deficiência mental. In: SÁNCHEZ-CANO e BONALS, J. (org.). **Avaliação psicopedagógica**. Fátima Murad (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2008. cap. 1, p. 15-23.

FREIRE. P. **A Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS JUNIOR *et al.* Design Science Research Methodology Enquanto Estratégia Metodológica para a Pesquisa Tecnológica. **Revista Espacios**, v. 38, nº 6, 2017. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n06/a17v38n06p25.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021.

- GAUTHIER, C. *et al.* Tradução: Francisco Pereira. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
- GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429>. Acesso em: 10 maio 2021.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, C.; GONZALES REY, F. L. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2007, v. 27, n. 3, pp. 406-417.
- GOMES, R. B.; LHULLIER, C. Representação Social da Deficiência Intelectual na relação entre psicologia e educação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 44, 1º sem. de 2017.
- GUEBERT, M. C. C. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual**: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular. 2013. 121f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10392>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 2, p. 193-208, 20 dez. 2010.
- HILBIG, M. C. V.; REBELO, A. S.; NOZU, W. C. S. Formação de professores para a educação especial: apontamentos a partir da literatura. In: **VI Seminário Nacional de Educação Especial – XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, 2020, Vitória-ES. Educação Especial como direito: pública, gratuita, laica, de gestão democrática e de qualidade socialmente referenciada. Vitória-ES: UFES, 2020. p. 1-14.
- HONORA, M.; FRIZANCO, M. L., **Esclarecendo as deficiências**: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.
- HOSTINS, R. C. L.; SILVA, C.; ALVES, A. G. COLETIVIDADE, COLABORAÇÃO E EXPERIÊNCIA: Pressupostos para a inclusão escolar e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Teias** v. 17, n. 46 (jul./set. - 2016): Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar.
- LIMA, M. F. C. **O que significa mediar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2017.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo: AVERCAMP, 2002.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista brasileira de educação especial**. Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, Sept. 2012.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MACHADO, F.S; NAZARI, J. **Aspectos históricos das pessoas com deficiência no contexto educacional**: rumo a uma perspectiva inclusiva. Lentes Pedagógicas, 2011.

MALUF, Â. M. **Brincar Prazer e Aprendizado**. 4.Ed. 2005.

MANTOAN M. T. E., **Integração x Inclusão**: Escola (de qualidade) para todos. Campinas, 2003. Disponível em:
http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/integracao_x_inclusao.htm.
Acesso em: 16 ago. 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDRADO, C.; GOMES, V. M.; NUNES SOBRINHO, F. P. Atributos Teórico- Metodológicos da Revisão Sistemática das Pesquisas Empíricas em Educação Especial: Evidências Científicas na Tomada de Decisão sobre as Melhores Práticas Inclusivas. *In*: NUNES, L. R. D'O. de P. (Org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2014. Cap. 6. p. 105-126.

MELETTI, S. M. F. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino no município de Londrina. *In*: 32ª Reunião Anual da ANPED: Sociedade, cultura e educação: novas regulações? 2009, Caxambu. **Anais**. 32ª Reunião Anual da ANPED: Sociedade, cultura e educação: novas regulações? 2009. p. 01-12.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. *In*: I Encontro Interinstitucional de Pesquisa: Políticas Públicas e Escolarização de Alunos com Deficiência. **Anais** do I Encontro Interinstitucional de Pesquisa: Políticas Públicas e Escolarização de Alunos com Deficiência, 2010. p. 01-18.

MENDES, M. C. F.; TEOTÔNIO, P. C.; MOURA, G. B. Instrumentos de Avaliação para Escolares com Deficiência Intelectual na Perspectiva de Professores. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n.2, p. 41-52, Jul.-Dez., 2017. Disponível em:
<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7764>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MICHELETTO, N. Variação e seleção: as novas possibilidades de compreensão do comportamento humano. *In*: BANACO, R. (Org.). **Sobre comportamento e cognição**: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista. Santo André: ARBytes. 2. ed.1999. p.117-131.

MICHELS, M.H. A Formação de Professores de Educação Especial no Brasil. *In*: MICHELS, M. H. (org.). **A Formação de Professores de Educação Especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC / CED/NUP, 2017. p.29-58.

MILLAN, A. E.; SPINAZOLA, C. C.; ORLANDO, R. M. Deficiência intelectual: caracterização e atendimento educacional. **Educação Batatais**. São Carlos, v. 5, n. 2, p. 73-94, 2015.

MINETTO, M. F. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MIRANDA, M. C.; BORGES, M.; ROCCA, C.C.A. Avaliação neuropsicológica infantil. *In*: MALLOY-DINIZ *et. al.* **Avaliação Neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.210-220.

MIRANDA, T. G. Articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Comum: Construindo Sistemas Educacionais Inclusivos. **Revista Cocar**. Belém/Pará, Edição Especial, N.1, p. 81-100 | jan-jul 2015.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**. v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa - Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

MUNARI, K. B. **Formação de professores**: um olhar para a subjetividade docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, SP, 2016. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1598>. Acesso em: 10 maio 2021.

MUTO, J. H. D.; POSTALLI, L. M. M. Avaliação da compreensão de leitura de pequenos textos em livros por alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria (RS), v.33, ed. 35, p. 1-27, agosto de 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/44462/pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

NÁPOLIS, S. M. A formação docente num contexto de inclusão. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da Escola Pública Paranaense**, 2007. Curitiba: SEED/PR., 2007. V.1 (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_stella_maris_napolis.pdf. Acesso em: 19 maio 2021.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa. Portugal: 2002.

NÓS DA EDUCAÇÃO - Silvia Meletti (parte 2 de 3). 1 vídeo (18min39s). (Publicado pelo canal Educa Play. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f44zwxtQxxc>. Acesso em: 24 dez. 2021.

OLIVEIRA, E. S. *et al.* Inclusão social: professores preparados ou não? **POLÊMICA** [S.l.], v. 11, n. 2, p. 314 a 323, maio 2012. ISSN 1676-0727. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3103/2224>. Acesso em: 08 jul. 2021.

OLIVEIRA, J. P. *et al.* Apoio metatextual na produção de histórias orais e escritas de escolares com deficiência intelectual. *In*: Congresso Brasileiro De Educação Especial, VII, 2016, São Carlos. **Anais**. São Carlos: Edufscar, 2016. v. 1. p. 1-12.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; ROSA, M. T. Compreensão de Leitura no Ensino Fundamental. **Psicologia: Ciência e Profissão**, jul./set. 2016, v.36, nº36, p.546-557.

OLIVEIRA, N. S. **Revisão e reescrita de textos produzidos por meio do sistema scala web por alunos com deficiência intelectual incluídos em sala de aula comum**. 2017. 218f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/26323>. Acesso em: 18 jan. 2021.

PACHECO, L. L. S.; FRAGA, M. E. A Importância da Formação Continuada para o bom desempenho do Docente. *In*: I Seminário Internacional de Educação, III Seminário Nacional de Educação e I Seminário PIBID/FACCAT, 2016. **Anais**. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DA%20FORMACAO%20CONTINUADA%20PARA%20O%20BOM.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

PAN M., **O direito a diferença**. Curitiba: IBPEX, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Semana Pedagógica 2014**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/anexo10_deficiencia_intelectual.pdf. Acesso em: 10 dez.2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf. Acesso em: 17 ago. 21

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 016/2011**. Curitiba, 2011.

PAVÃO, A. C. O.; SIMON, K. W. O uso de aplicativos de leitura e escrita com alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria (RS), v.33, ed. 54, p. 1-23, outubro de 2020. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/46925/pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

PEREIRA, C. J. T. **A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2012. Disponível em: http://www.ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTA__O__CL_UDI A_JUSTUS_T_RRES_PEREIRA__520926749.pdf. Acesso em: 13 de maio de 2020.

PEREIRA, S. A.; ROCHA, M. M. As Adaptações Curriculares no Processo de Ensino da disciplina de Língua Portuguesa para alunos com Deficiência Intelectual. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1 (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_unioeste_suzanaaparecidapereira.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021. ISBN 978-85-8015-039-3.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**. Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.15-69.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento: Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020.

PLETSCH, M. D.; ARAÚJO, D. F.; LIMA, F. C. Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Periferia (Duque de Caxias)**, v. 9, p. 290-311, 2017.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**, v. 16, p. 1286-1306, 2021.

PROENÇA JÚNIOR, D.; SILVA, É. R. Contexto e processo do Mapeamento Sistemático da Literatura no trajeto da Pós-Graduação no Brasil. **TransInformação**, Campinas, 28(2) p. 233-240, maio/ago., 2016.

REDIG, A. G. Reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino Comum. *In*: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Rio de Janeiro: Editora Edur, 2011.

REIS, R.L.; ROSS, P.R. **A inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino Regular**. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2008. Curitiba: SEED/PR., 2011. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2216-8.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021.

RIZZATTI, I. M. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**. Curitiba, v.5, n.2, p. 1-17, maio/ago. 2020.

RODRIGUES, W. S.; LIMA, P. M.; VIANA, M. A. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Revista Saberes Docentes em Ação**, v. 03, n. 01, 2017. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/pdf/2017/09/3-A-IMPORT%C3%82NCIA-DA-FORMA%C3%87%C3%83O-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-B%C3%81SICA-A-ARTE-DE-ENSINAR-E-O-FAZER-COTIDIANO-ID.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROTHER, E.T. Revisão Sistemática x Revisão Narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**. 2007;20(2):vi.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

SANTOS, D. C. O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa** [online]. 2012, v. 38, n. 4, pp. 935-948. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xFx3Cz3H5dP9kGhk9Vm3s8y/?lang=pt#>. Acesso em 02 abr. 2021.

SARTORETTO, M. L. **Como Avaliar um Aluno com Deficiência?** São Paulo: Assistiva. Tecnologia e Educação. 2010. Disponível em https://assistiva.com.br/Como_avalidar_o_aluno_com_defici%C3%Aancia.pdf. Acesso em: 17 maio 2021.

SEGABINAZI, J. D.; ZAMO, R. S. Psicodiagnóstico e Inteligência. *In: HUTZ et al. (Orgs.). Psicodiagnóstico*. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 470-496.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: Nóvoa, A. (Org.) Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE, 1992.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA FILHO, B.; BABOSA, E. S. C. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação Por Escrito**. Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 353-368, jul.-dez. 2015.

SILVA, K. C. Dos S.; ANGELUCCI, C. B. A lógica medicalizante nas políticas públicas de educação. **Revista Educação Especial**, [S. L.], v. 31, n. 62, p. 683–696, 2018.

SILVA, M. M. P. ; MELETTI, S. M. F. Inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino: uma análise das publicações da revista Nova Escola. *In: VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, 2011.

SOARES, M. T. C.; PINTO, N. B. Metodologia da resolução de problemas. 2001. *In: 24ª Reunião ANPEd*, 2001, Caxambu. **Anais**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt19>. Acesso em: 13 maio 2020.

TALHETTI, G. H. P.; ARAÚJO, R. N. O papel do PIBID na formação continuada: o impacto na ótica das supervisoras. *In: II Congresso Internacional de Ensino. Anais do II Congresso Internacional de Ensino. Formação de Professores*. Cornélio Procópio: Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2019. v. 1. p. 1536-1545.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

TÉDDE, S. **Crianças com Deficiência Intelectual**: A aprendizagem e a inclusão. 2012. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americana, 2012.

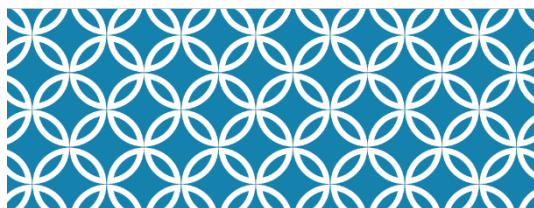
TELES, S. L. **O processo de aquisição da escrita na deficiência intelectual leve**: um estudo de caso. 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9796>. Acesso em: 18 jan. 2021.

VARGAS, K. M. **Educação Inclusiva**: Concepções que se desdobram em práticas. 2020. 115f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2020.

WECHSLER, D. Escala Weschsler de inteligência para crianças: **WISC-IV**. Manual Técnico. Tradução do manual original Maria de Lourdes Duprat. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

APÊNDICES

Apêndice A – Slides



CURSO COMPRENSÃO DE LEITURA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Mestranda: Bruno Beatriz Cavallini Silva
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Roberta Negrao de Araújo
Coorientadora: Prof.ª Dr.ª Marília Bazon Blanco

2019 – ATUALMENTE: BOLSISTA NO LABORATÓRIO DE ATENDIMENTO PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE CORNÉLIO PROCÓPIO



CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: "COMPRENSÃO DE LEITURA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL"

- Objetivo Geral:** Implementar o Manual de Atividades para trabalhar Compreensão Textual em Escolares com Deficiência Intelectual.
- As atividades podem ser adaptadas de acordo com o nível de interesse e relacionadas ao campo de experiência que serão abordadas no cotidiano, visto que professores em exercício, ao aplicarem estas atividades terão como intuito intensificar a capacidade dos alunos de aprender.

CRONOGRAMA

Primeiro encontro	Segundo Encontro	Terceiro Encontro	Quarto Encontro	Quinto Encontro
Data: 02/06/2022	Data: 09/06/2022	Data: 23/06/2022	Data: 30/06/2022	Data: 07/07/2022
Carga Horária: 02 horas	Carga Horária: 02 horas	Carga Horária: 02 horas	Carga Horária: 02 horas	Carga Horária: 02 horas
- Apresentação Geral do Curso - Definição de Intelectual	- Definição de DI e seus subtipos - Lei de Inclusão	- Compreensão Leitora	- Habilidades para leitura - Apresentação das atividades do Manual	- Atividades do Manual - Encerramento do Curso

O QUE É ENSINAR?

- Segundo o Dicionário:
- ✓ Repassar ensinamentos sobre (algo);
- De acordo com Souza, Caron e Souza (2016):
- ✓ Ensinar é um processo dinâmico que se associa à troca de informações.



QUEM SOU EU?



POR MEIO DA MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL SURGIRAM INQUIETAÇÕES

De que forma trabalhar com compreensão textual junto a escolares com Deficiência Intelectual?

O que é compreensão textual?

De que forma ensinar um estudante com DI?

Ensinar é o que?



OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir sobre a Deficiência Intelectual e o ensino da Língua Portuguesa.
- Expor as habilidades cognitivas da criança com Deficiência Intelectual e o desenvolvimento destas para que ocorra a aprendizagem.
- Compreender a concepção de leitura.
- Apresentar o Manual de Atividades.

PRIMEIRO ENCONTRO

Preenchimento do TCLE[®]
Preenchimento do Questionário Diagnóstico[®]
Apresentação do Curso

Dinâmica das Confidências

Definição de Inteligência

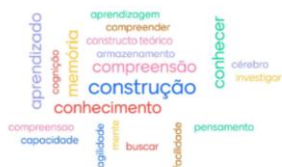
PENSANDO NISSO...

No trabalho educacional com estudantes com Deficiência Intelectual (DI), além dos conhecimentos sobre o processo de ensino, é necessário o conhecimento da concepção da deficiência e das possibilidades de aprendizagem deste.



SOCIALIZAÇÃO DE IDEIAS

De acordo com suas vivências escolares, para você o que significa **INTELIGÊNCIA**?



INTELIGÊNCIA

Tem origem no latim – *intelligentia* (inter – entre) e (eligere – escolher) – capacidade de fazer escolhas que possam ser julgadas como a mais correta ou a melhor;

“[...] capacidade de extrair informações, aprender com a experiência, adaptar-se ao ambiente, compreender e utilizar corretamente o pensamento e a razão” (APA, 2010, p.521).

INTELIGÊNCIA

Blanco et al. (2017) apresentam, em seu artigo “O que é inteligência?”, as percepções de professores do Ensino Fundamental, a teoria das inteligências Fluida e Cristalizada (modelo GF-Gc), proposta por Raymond Cattell e desenvolvida por John Horn e a teoria de Cattell-Horn-Carroll (CHC) a partir da integração das teorias GF-Gc;

Inteligência Fluida corresponde a componentes não – verbais, mais determinada por aspectos biológicos/genéticos, dependendo pouco da influência de aspectos culturais;

Inteligência Cristalizada é decorrente dos aspectos culturais, refletida em testes de conhecimento, vocabulário e informação geral.

¿E deficiência intelectual?



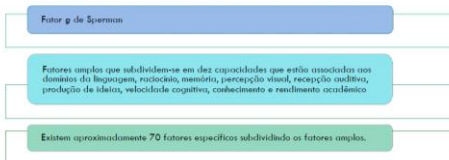
INTELIGÊNCIA

Até o momento a definição mais completa de inteligência é a do autor Sternberg (2000) op. cit. Hutz et al. (2016) para ele, o termo se refere a habilidade de adquirir conhecimento por meio da experiência, melhorando a aprendizagem utilizando processos metacognitivos, adaptando-se ao ambiente e atendendo as exigências de adaptação nos diferentes contextos.

Morin (2005) vê a inteligência como a arte estratégica do conhecimento e da ação. Na qual se faz associações de qualidades complementares/antagônicas de análises, sínteses, de simples a complexas, assim como elaboração de hipóteses a partir das informações adquiridas.

INTELIGÊNCIA

CHC - Visão multidimensional, apresenta uma hierarquia de três níveis:



SEGUNDO ENCONTRO



- Definição da Deficiência Intelectual
- Características
- Níveis de apoio

O QUE É DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?



De acordo com o DSM-V (APA, 2014) a deficiência intelectual (DI) se caracteriza por uma significativa limitação no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo, manifestadas até os 18 anos de idade que poderão ser expressadas em três domínios que determinarão os níveis de gravidade da deficiência intelectual.

- Conceituais**
 - Compreensão;
 - Uso do pensamento abstrato.
- Sociais**
 - Habilidade de socialização;
 - Como faz;
 - Ferramentas sociais.
- Práticas**
 - Habilidade de cuidado pessoal;
 - De higiene;
 - Desenvolvimento de habilidades de forma geral.

NÍVEIS DE GRAVIDADE



- Leve
- Moderado
- Grave e Profundo

Para diagnosticar a deficiência intelectual é necessária a realização de uma avaliação clínica com uso de testes padronizados das funções adaptativa e intelectual (APA,2014).

O que determina o nível de apoio necessário que o indivíduo precisará para realizar atividades diversas é o funcionamento adaptativo.

LEVE



- Crianças pré-escolares - não existe diferenças de fácil percepção;
- Na idade escolar – evidenciam-se as dificuldades na matemática, na leitura, na escrita e noção temporal;
- Pensamento abstrato, a memória de curto prazo e o controle financeiro;
- Apresentam imaturidade nas relações sociais, não percebem os riscos em determinadas situações;
- Precisam de acompanhamento para tarefas mais complexas e na integração dos afazeres do dia a dia da vida comum (APA, 2014; BASTOS, 2018).

MODERADO



- Lentidão no processo de aprendizagem;
- Tem compreensão da realidade e percepção dos fatos limitada e necessita de apoio para se comunicar;
- Consegue aprender após muito tempo e esforço no domínio prático; mesmo que necessitando de supervisão de outra pessoa, realiza as tarefas cotidianas com independência;
- Em sua maioria, na fase adulta, as pessoas com deficiência intelectual de nível moderado são capazes de estabelecer uma certa autonomia (APA, 2014; BASTOS, 2018).

CARACTERÍSTICAS



- Área Motora
- Área Cognitiva
- Área de Comunicação
- Área Sócio-Educacional

Honora e Frizanco (2008) destacam quatro áreas que as crianças com DI podem apresentar características diferentes dos seus pares sem a deficiência, sendo elas

NÍVEIS DE APOIO

Intermitentes

- Utilizado somente quando necessário, em momentos de transição, por exemplo, ingresso a escola.

Limitados

- Maior consistência no tempo; utilizado como treinamento e apoios durante o período escolar.

Extensivos

- Relaciona-se da maneira contínua e regular sem limite de tempo, na vida social, escolar, ou trabalho.

Generalizados

- Abrange diferentes ambientes, são constantes e de alta intensidade

Os apoios definem-se como recursos e estratégias que possibilitam a promoção da educação, dos interesses e o bem-estar do indivíduo para melhorar seu desempenho individual;

Duração, frequência, contexto, recursos e grau de intromissão na vida da pessoa;

É identificar as habilidades e dificuldades nos três domínios propostos.

Concordância	Frequência	Importância	Probabilidade
Concorda totalmente	Muito frequente	Muito importante	Quase sempre verdade
Concorda	Frequentemente	Importante	Geralmente verdade
Não concorda nem discorda	Eventualmente	Mediana	Às vezes é verdade
Discordo	Raramente	Às vezes é importante	Geralmente é falso
Discordo totalmente	Nunca	Não é nada importante	Quase sempre é falso



IDENTIFICAR E DETERMINAR O TIPO E INTENSIDADE DO APOIO

(1) Identificar as áreas de apoio relevantes;

(2) Identificar as atividades de ajuda relevante a cada área;

(3) Avaliar o nível ou intensidade dos apoios necessários.

Font (2008) - Escala Likert de 5 pontos e a Escala de Intensidade dos Apoios (SIS).

Frequência: diariamente, semanalmente, mensalmente;

Apoio diário: nenhum, menos de 30 minutos, a cada hora;

Tipo de apoio: nenhum, supervisão, ajuda verbal, física parcial ou total.

APOIO



De acordo com Fossi (2010, p.32) "qualquer pessoa em um dado momento da sua vida pode necessitar de um apoio suplementar para ultrapassar determinadas barreiras que se apresentam em sua aprendizagem".



A AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

De acordo com Ferreira et al. (2010), Miranda, Borges e Rocca (2010) e a Associação Psicológica Americana (APA, 2014):

- toda a história psicossocial da criança;
- o contexto em que está envolvida;
- fatores familiares, tais como dificuldades nas relações familiares;
- escassez de estimulação adequada;
- fatores educacionais, tais como métodos pedagógicos inadequados, os quais exercem um papel importante no desenvolvimento neuropsicológico.



A AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

Verificar e acompanhar o desenvolvimento da criança;

Coleta informações e orientações aos profissionais da educação no que diz respeito as estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem e otimize as dificuldades evidenciadas (FERREIRA et al., 2010).

Passos a serem seguidos: "entrevista inicial, observações lúdicas, planejamento da avaliação, seleção de instrumentos, análise e integração dos dados" (COSTA et al., 2004; GILMOUR, 2005; MIRANDA, 2006, apud MIRANDA, BORGES, ROCCA, 2010, p.224).



TESTES PADRONIZADOS

- Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC IV);
- Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS-III);
- Kaufman Assessment Battery for Children;
- Stanford-Binet-IV;



TESTES PADRONIZADOS

- Escala de Maturidade Mental Colúmbia Edição Brasileira - Revisada;
- R-2 - Teste não-verbal de Inteligência;
- Teste de Matrizes Progressivas Coloridas de Raven;
- Son R 2 1/2-7 [a];



HABILIDADES COGNITIVAS

- raciocínio lógico;
- planejamento;
- solução de problemas;
- baixa fluidez da aprendizagem;
- atenção limitada;
- prejuízo na capacidade expressiva;
- noção de espaço;
- baixa coordenação visuoespacial;



COMPROMETIMENTO NAS FUNÇÕES EXECUTIVAS

- capacidade de responsabilidade;
- observância das regras sociais;
- autonomia;
- interdependência;
- presença de ingenuidade;
- controle emocional;
- interação interpessoal;
- autocuidado referente à saúde e higiene;



CRIANÇAS COM D.I CONSEGUEM APRENDER?



Segundo Machado e Nazari (2011), podemos considerar que as pessoas com deficiência intelectual apresentam dificuldades de aprendizagem que acometem a linguagem, a integração social e a motricidade, em decorrência de danos cerebrais e disfunções no sistema nervoso. Essas dificuldades ficam evidentes na utilização da percepção, da memória, do raciocínio, de modo que o comprometimento de tais funções atrapalha no processo de aprendizagem, no entanto, não a impede.

TERCEIRO ENCONTRO

Inclusão

Serviços de Apoio Especializados

Adaptações Curriculares



INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO

Video



LEIS E DOCUMENTOS QUE GARANTEM A INCLUSÃO



- Declaração de Jomtien (1990)
- Declaração de Salamanca (1994)
- Declaração de Montreal (2004)
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007)
- Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996);
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.
- Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001);
- Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006);

LEIS E DOCUMENTOS QUE GARANTEM A INCLUSÃO

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007);

Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009.

Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009);



LEIS E DOCUMENTOS QUE GARANTEM A INCLUSÃO

Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009);

Instrução nº 016/2011 (PARANÁ, 2011);

Instrução nº 09/2018 (PARANÁ, 2018);

Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018);



TIPOS DE INCLUSÃO



Condicional

- Realizada caso todas as condições impostas fossem atendidas;
- Exemplo: todas as adaptações físicas necessárias; menor número de alunos por turma e/ou especialista para auxiliar.

Total ou Radical

- Todos os alunos com deficiências devem ser matriculados nas escolas de educação básica comum.

Responsável

- Nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas;
- Criar oportunidades efetivas de acesso
- Garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender.

SERVIÇOS DE APOIO ESPECIALIZADO (SEED/PR)



Atendimento Educacional Especializado

- Decreto Nº6.571 de 2008;
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I

- Complementação da escolarização;
- Utilização de recursos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem, a autonomia e independência.

Classe Especial

- Espaço físico e Modulação Adequados;
- Dificuldade acentuada de aprendizagem e/ou Deficiência Intelectual severa.

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Segundo a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

- são definidas como local preferencial do Atendimento Educacional Especializado;
- complementação da escolarização;
- promover o AEE na escola comum;

Participar com independência e autonomia, no ambiente social e educacional (LOPES, MARQUEZINE, 2012; MIRANDA, 2015).



SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL



uso de materiais pedagógicos, recursos e equipamentos de acessibilidade que contribuam para o progresso da escolarização dos estudantes da Educação Especial.

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Segundo a Instrução nº016/2011:

- o SRM Tipo I poderá atender com frequência de duas a quatro vezes por semana;
- em período de contra turno;
- o máximo de 20 estudantes;
- o docente necessitará dispor de Habilitação específica;

Ainda, recomenda-se ter experiência de no mínimo dois anos nas séries iniciais do Ensino Fundamental (PARANÁ, 2011).



SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Trabalho colaborativo com o professor da sala de aula comum;

professor da sala de aula comum o ensino das áreas do conhecimento;

o professor de AEE fica incumbido de complementar e suplementar o ensino, acompanhando a trajetória acadêmica do estudante no ensino regular (BRASIL, 2009).



SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

A articulação do trabalho entre esses professores está prevista na Resolução nº2/2001 e pela Resolução nº4/2009, que igualmente estipula a função do professor especializado, na qual encontra-se o trabalho colaborativo com a sala de aula comum.



AValiação Psicoeducacional



2ª Modificações

- Seleção de conteúdos de acordo com as características e interesses dos alunos, necessárias para seu desenvolvimento;
- Atividades que partam dos conhecimentos prévios de cada aluno, proporcionando reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem e a interação entre ambos.

3ª Se as propostas anteriores não ocasionarem o efeito esperado, realizar modificações nos:

- Conteúdos (prioridades, modificação, ou incorporação de outros novos);
- Objetivos;
- Critérios de avaliação.



AValiação

- Mantêm-se os objetivos e conteúdos próprios da série, o foco deverá ser: o que ensinar e avaliar.

- Font (2008) sugere a avaliação das competências curriculares, a fim de enumerar o conjunto de habilidades que o aluno possui nas diversas áreas curriculares.



Com relação ao conteúdo de:

- Língua Portuguesa - Compreensão Textual

O aluno é capaz de:

- Listar o nome dos personagens
- Ordenar as ilustrações da história

Isso significa que cumpriu (especificar em que grau) os seguintes objetivos:

- Compreender o significado das palavras
- Interpretar elementos do texto

LINGUAGEM



Segundo Flores (2015), a dificuldade que os estudantes com DI demonstram na aquisição da leitura e da escrita é um dos axiomas da educação inclusiva.

A escola tem tido, cada vez mais, crianças que não aprenderam a ler e a escrever; comprometendo sua função social, já que tal espaço se constitui como o local de aprender tais habilidades.

LINGUAGEM



- Pensar a leitura e a escrita na educação implica pensar num conjunto de práticas discursivas orais e escritas que façam e/ou possam vir a fazer parte da vida das crianças.

- Para Bakhtin (1992), a linguagem supõe uma situação de troca social.

- Linguagem e vida se atravessam mutuamente. As esferas da vida são espaços de produção de linguagem e cada enunciação se atualiza num determinado tempo e espaço em que a vida circula (CORSINO, 2011, p. 246-247).

A LINGUAGEM E A BNCC



- Um dos componentes curriculares da área de linguagem é a Língua Portuguesa.

- A BNCC assume a postura de que aprender a ler e escrever fornece aos estudantes a possibilidade de ampliar suas oportunidades de construir conhecimentos nos distintos componentes, devido a sua inserção na cultura letrada, participando com maior protagonismo e autonomia na vida social.

- Com base nesse entendimento, a linguagem adquire outra proporção e assume características mais abrangentes, ultrapassando a mera decodificação de letras.

HABILIDADES DE LEITURA



Mesmo recebendo instrução, muitas crianças e adolescentes não alcançam níveis funcionais de compreensão, o que tem consequências negativas para seu rendimento escolar e para o seu futuro ocupacional.

- UM TEXTO:

- ✓ Processar e conectar unidades de ideias individuais – construção de representação mental coerente do texto na memória do leitor.



QUARTO ENCONTRO

Linguagens

Compreensão Leitora

Atividades



A LINGUAGEM E A



- Na etapa do Ensino Fundamental é organizada por cinco áreas do conhecimento, as quais estabelece o comprimento de competências específicas para cada uma.

- O documento não traz de maneira explícita uma seção de Educação Especial, no entanto é evidenciado a intenção de desenvolver o indivíduo de forma integral, visando à "formação e o desenvolvimento humano global [...] rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva" (BRASIL, 2018, p.14).

HABILIDADES DE LEITURA

- Segundo Corso, Corso e Salles (2019, p.337),



[...] habilidades de leitura podem ser estudadas nos níveis do reconhecimento da palavra, da fluência da decodificação e na leitura textual e da compreensão de leitura.

A compreensão de leitura é, ela própria, uma condição para o desenvolvimento da vida acadêmica, profissional e mesmo pessoal dos indivíduos.

Corso, Corso e Salles (2019, p.338) afirmam, ainda, que "a compreensão de leitura depende da execução e integração de muitos processos cognitivos e linguísticos".

- UMA FRASE:

- ✓ processar visualmente as palavras individuais;
- ✓ identificar e acessar suas representações fonológicas, ortográficas, semânticas;
- ✓ conectar essas representações e formar um entendimento do significado pertencente à frase.



- DEMANDA DO LEITOR A COORDENAÇÃO DE:

1. Processos específicos do texto;
2. Processos socioemocionais e cognitivos;
3. Processos linguísticos;
4. A instrução.



❑ A leitura é uma prática social que abrange:

- ✓ gestos;
- ✓ atitudes;
- ✓ habilidades que os leitores mobilizam antes, durante e após a leitura.



❑ Para algumas pessoas, atitudes como se interessar-se pela leitura e pelos livros, assim como gostar de ler são construídas no ambiente familiar, para outras, no entanto, este gosto é incentivado sobretudo na escola.



BNCC E LEITURA

❑ No contexto da BNCC, leitura é vista em uma perspectiva mais ampla, as imagens estáticas como a pintura, foto, desenho, esquema, gráfico ou movimento como filmes e vídeos e sons como a música contemplam a habilidade de ler, dizendo respeito não somente ao texto escrito.

❑ Assim como a abordagem das práticas leitoras envolve aspectos inter-relacionados às práticas de uso e reflexão (BRASIL, 2018).



- ❑ Também é interessante discorrer as características gerais desses gêneros:
- ✓ o que são;
 - ✓ como se organizam;
 - ✓ quais assuntos tratam;
 - ✓ para que servem.



❑ "A capacidade de reconhecer diferentes gêneros textuais e identificar suas características gerais favorece bastante o trabalho de compreensão, porque orienta adequadamente as expectativas do leitor diante do texto" (BRASIL, 2008, p.44).

RELEMBRANDO

❑ DJ é um transtorno do neurodesenvolvimento de ordem biológica – interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais, afetando a habilidade do cérebro de perceber ou processar informação seja verbal ou não verbal (APA, 2014).

❑ Prejuízos cognitivos tais como memória de trabalho, velocidade no processamento, etc.

- ❑ Estimulação e treinamento das funções executivas;
- ❑ Partir do que a criança já sabe;
- ❑ Usar materiais manipuláveis;
- ❑ Usar linguagem acessível e de fácil compreensão.



❑ Essa dinâmica pode ser adaptada com o nível de ensino das crianças, assim como pode ser escolhida outra visto a necessidade da turma.

❑ É uma sugestão para as boas-vindas aos alunos.

❑ Ela pode avaliar as interações das crianças e também o nível de leitura das crianças.



❑ Os **conhecimentos de leitura** são demonstrados quando:

- ✓ o sujeito sabe a função de um jornal;
- ✓ se informa sobre o que tem sido publicado;
- ✓ sabe localizar pontos de acesso de texto impresso;
- ✓ identifica pontos de venda de livros (BRASIL, 2008).



❑ Neste sentido, o documento do MEC intitulado Pró Letramento (BRASIL, 2008) afirma que:

- ✓ a criança pode ter acesso à leitura prazerosa, mesmo que ainda não saiba ler.
- ✓ ela pode manusear livros e acompanhar leituras realizadas pelos adultos.



CONTRIBUINDO PARA A COMPREENSÃO DE LEITURA

❑ É necessário que o professor buscando contribuir que seus estudantes leiam com compreensão, possibilite o acesso aos diversos gêneros textuais como:

- ✓ Poemas;
- ✓ Parênteses;
- ✓ Histórias;
- ✓ Canções;
- ✓ Notícias;
- ✓ Receitas culinárias;
- ✓ Propagandas;
- ✓ Cartazes;
- ✓ Regulamentos e instruções de jogos;



❑ Seja lendo para eles em voz alta ou solicitando leitura autônoma.

❑ Segundo Drago (2012), a **dramatização** também é uma importante atividade:

- ✓ Permite a exploração de todos os materiais existentes com criatividade dentro e fora da escola;
- ✓ Observando diferentes atitudes em diferentes situações;
- ✓ Trabalhar comportamentos, gestos, emoções e sentimentos variados.

❑ Independente do domínio ou não da leitura oral, a literatura infanto-juvenil pode ser utilizada como apoio para as dramatizações além das expressões cotidianas.



Atividades

ATIVIDADE 1 – BALÕES SURPRESA

Objetivo

- Ler o conteúdo do balão com frases de boas vindas

Recursos

- Um balão colorido para cada aluno
- Frases de boas-vindas (que deverão ser colocadas dentro dos balões)

Procedimentos

- Cada criança pega um balão, enche e brinca com ele no espaço, explorando seus movimentos.
- Ao ouvir o sinal do professor, todos devem estourar um balão e pegar o papel com a frase que havia dentro dele.
- O grupo se senta em uma roda e cada um lê a sua frase.

Sugestões

- É bom tê-lo como amigo (a)?
- Que gostaria ter um ótimo ano letivo?
- Espero poder contar com o seu apoio!
- Estou feliz que esteja aqui!
- Um ótimo início de aula!
- Que você possa ser um bom companheiro (a)?
- Como é gostoso estar no ____ ano!
- Que sempre tenhamos um só lábio um com o outro!



ATIVIDADE 2 - JOGO DE IDENTIFICAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE PALAVRAS

Objetivos

- Identificar as palavras
- Compreender o uso e o sentido das palavras
- Desenvolver habilidades de leitura

Sugestões



Recursos

- Dois conjuntos de fichas ou plaquinhas de cartolina.
- Palavras fáceis de representar visualmente.
- Figuras que representem as palavras escolhidas

Procedimentos

- Solicite ao aluno que combine o termo com a imagem correspondente.

CACHORRO CARRO
FLOR CASA

A Preguiça e o Banquete dos Bichos



Os bichos foram ao banquete. Já na hora de que iam se sentar à mesa, perceberam que não havia farinha. Então chegaram a preguiça e a zebra. "Quanta preguiça, só depressa à cidade e compra uma e meia de farinha. Não temo hoje, amanhã a cidade esfria!" A zebra fez uma careta e saiu resmungando pela correria da água de jarras. Logo ficou a esperar. Passou-se uma hora... Passaram-se duas, três, quatro horas. Não se ouvia mais nenhuma voz de fora. Inesperado, a café chegou: "Vá lá gente, que fim teria levada a comida preguiça que ainda não veio?" Então perceberam de trás da porta de rua o preguiça rezando: "Se na apertarem, não vou à cidade comprar a farinha."

Bicicletando

Numa tarde ensolarada, João e sua mãe saíram a passeio pelas aldeias da vizinhança em direção à praça. João se divertia pedalando a nova bicicleta que ganhou de Natal, enquanto sua mãe admirava o com orgulho.

Lá chegando, a mãe acomodou-se em seu banco preferido enquanto João circulava animadamente ao redor da praça. Por alguns instantes a mãe não o enxergava, ocupada pelas grandes árvores, mas ficou assustada, pois começou a hesitar de João.

Cada vez que passava pelo banco da mãe, João acenava e ela olhava e sorria. Depois de passar várias vezes pela mãe, o menino resolveu demonstrar aquilo que tinha aprendido.

- Óhio, mamãe, estou dirigindo a bicicleta sem uma das mãos!
- Muito bom!
Alguns minutos depois, o filho volta dizendo:
- Mamãe, sem as duas mãos!
E a mãe sorriente, lhe diz:
- Cuidado, querido, não deixe embalar na descida.
Mas alguns minutos e ela se vira à direita para vê-lo, vindo em sua direção. Agora, equilibrando-se sobre a bicicleta.
- Você, não, sem um pé!
E na volta seguinte:
- Mãezão, sem os dentes!!
Pobre Joãozinho...



ATIVIDADE 2 - DESTAQUE DAS PALAVRAS DESCONHECIDAS

Objetivo

- Reconhecer as palavras
- Ampliar o vocabulário

Recursos

- Textos/Livros
- Dicionários/Glossários



Sugestões na próxima página

Procedimentos

- Fazer leitura prévia para o aluno;
- Selecionar termos que supõe serem desconhecidos pelo aluno;
- Solicitar a leitura pelo aluno;
- Mostrar as palavras destacadas;
- Solicitar inferências sobre o significado delas naquele texto;
- Procurar o significado dos termos;

ATIVIDADE 4 - LEITURA COM CAÇA-PALAVRAS



Objetivo

- Compreender as palavras

Recursos

- Dois conjuntos de 10 fichas cada, escrito uma palavra em cada ficha

Sugestões

LEITURA BICICLETA SAPO PENA	LEITURA BICICLETA SAPO PENA
-----------------------------	-----------------------------

Procedimentos

- Esconder um dos conjuntos pela sala de aula;
- Entregar o segundo conjunto de fichas ao aluno;
- Ao comando do professor o aluno deverá buscar pela palavra que coincida com a primeira plaquinha que tem em mãos.
- Caso a criança encontre uma ficha diferente, ela deverá reconhecer que não se trata da mesma palavra e prosseguir com a caça.

ATIVIDADE 5 – RODA DE LEITURA

Objetivo

- Praticar a leitura e oralidade

Recursos

- Textos e/ou livros de diferentes gêneros

Procedimentos

- Sentados em círculo, cada um fará a leitura de um trecho do texto.
- Promover debates sobre o que foi lido.

Sugestões na próxima página



QUINTO ENCONTRO

Atividades

Questionário Final

Encerramento do Curso



ATIVIDADE 6 – SEQUÊNCIA DE HISTÓRIAS (ADAPTAÇÃO DO PRONARRAR)

Objetivo

- Estimular habilidades da linguagem oral e escrita (leitura e escrita)

Recursos

- Histórias curtas com quatro imagens



Procedimentos

- Contar a história para a criança apresentando-lhes as imagens.
- Disponibilizar as imagens de maneira aleatória.
- Solicitar a organização sequencial das imagens de acordo com a história.
- Descrever, oralmente, os elementos como cenário, tema, enredo e resolução.
- Produzir, de forma escrita, a história por meio das imagens.

ATIVIDADE 7 – CLUBE DO LIVRO

Objetivo

- Incentivar a leitura de forma criativa

Recursos

- Livros
- Uma caixa com o título de cada livro



Procedimentos

- Solicitar sugestões de títulos de livros aos alunos.
- Escolher um dia da semana para ser os encontros.
- Sortear por meio da caixa o livro a ser lido quinzenalmente.
- Levantar questões a serem discutidas no dia do clube.

Sequência de gravuras "O susto dos comários"



Fonte: Oliveira e Braço (2012).

Sequência: Quatro cenas



Fonte: <https://1libri.com/boasOra>



ATIVIDADE 8 – MONÓLOGO DRAMATIZADO

Objetivo

- Interpretar ou enunciar parte de um texto

Recursos

- Livros/Histórias da Literatura

Procedimentos

- Escolher uma cena do texto, de preferência uma passagem curta e descomplicada.
- Solicitar que os alunos se envolvam na história durante a representação da atividade de leitura.



Apêndice B – Proposta do Curso e Inscrição

A SEMED e o PPGEN, em parceria, ofertarão o **Curso de Formação para professores dos anos iniciais: “COMPREENSÃO DE LEITURA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”**.

O curso será ministrado pela mestranda Bruna Beatriz Cavalline Silva (Orientadora: Roberta Negrão de Araújo; Coorientadora: Marília Bazan Blanco).

O curso terá a duração de 20h, sendo distribuídas em 5 encontros presenciais (10h) e atividades desenvolvidas em momentos assíncronos (10h).

Os encontros acontecerão em uma sala do Campus da UENP (bloco B).

Início: 02 de junho (quinta-feira)
Horário: às 17h e 30 min.

São disponibilizadas uma vaga para cada uma das instituições da rede municipal (Formulário de inscrição em anexo).

A inscrição deve ser enviada para o email: robertanegrao@uenp.edu.br até o dia **30/05.
Indicar no Assunto: Inscrição-Curso de Formação**



**CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS:
“COMPREENSÃO DE LEITURA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL”**

INSCRIÇÃO

Nome: _____

Instituição: _____

Vínculo: () efetivo () contrato temporário

Email: _____

Contato telefônico: _____



A inscrição deve ser enviada para o e-mail: robertanegrao@uenp.edu.br até o dia **30/05**.
Indicar no Assunto: **Inscrição-Curso de Formação**

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Lei nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006.
CNPJ 08.885.100/0001-54
Programa *Stricto Sensu* de Pós-Graduação em Ensino
(PPGEN)
Mestrado Profissional em Ensino

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos _____ para participar da pesquisa intitulada: **Formação de Professores para o Ensino de Língua Portuguesa: Compreensão de Leitura para estudantes com Deficiência Intelectual** a ser desenvolvida pela pesquisadora Bruna Beatriz Cavalline Silva, sob orientação da Profa. Dra. Roberta Negrão de Araújo. Pretende-se com esta pesquisa oferecer formação aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o trabalho com compreensão de leitura com escolares com deficiência intelectual, a fim de que os participantes conheçam sobre as características desta deficiência, bem como as formas de ensinar esse educando.

Sua participação será **voluntária** e se dará por meio de questionários e resolução de atividades, contribuindo assim para a coleta de dados e desenvolvimento desta pesquisa.

Ainda, você terá assegurado o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, independente do motivo e sem prejuízo à sua pessoa, seja antes ou depois da coleta dos dados.

Não será atribuído despesas e nem remunerações. Os resultados provenientes da pesquisa serão analisados e publicados, entretanto sua identidade não será divulgada, sendo resguardado pelo sigilo.

Em caso de dúvidas ou informações, entre em contato com a pesquisadora no endereço eletrônico: (bbcavalline@gmail.com) ou pelo telefone (43) 99638-1086, ou ainda, entre em contato com a Comissão Coordenadora do Programa *Stricto Sensu* de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual

do Norte do Paraná (UENP), situado PR 160, Km 0 (saída para Leópolis), Bloco C, Sala da Pós, telefone (43) 3520-1752.

Consentimento Pós-Informação,

Eu, _____, portador (a) do RG nº _____ considero ter sido suficientemente informado (a) e entendido sobre as intenções da pesquisadora com esta pesquisa e a importância da minha colaboração. Diante do exposto, concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou receber financeiramente por minha participação, assim como posso desistir quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelas pesquisadoras, ficando uma via com cada uma das partes.

Cornélio Procópio, ____/____/____.

Assinatura do (a) participante

Assinatura das Responsáveis:

Bruna Beatriz Cavalline Silva
Pesquisadora

Prof.^a Dr.^a Roberta Negrão de Araújo
Orientadora

Apêndice D – Questionário Diagnóstico

I - DADOS PESSOAIS DOS PARTICIPANTES DO CURSO

- 1) Gênero: () feminino () masculino () prefiro não declarar
- 2) Idade: () entre 20 e
- 3) Formação: () em andamento () concluída
- 4) Graduação em: () Pedagogia () Letras () Matemática
() Geografia () Educação Física
() outra licenciatura
- 5) Pós Graduação: () não () sim
- 6) Se sim: () na área do Ensino Fundamental (anos iniciais)
() na área da Educação Especial e Inclusiva
() na área de Ensino
() em outra área
- 7) Atuação: () não () sim
- 8) Se sim:
 - a) () instituição privada () instituição pública
 - b) Tempo: () anos () anos () anos () anos () anos
 - c) Se em instituição pública: () efetivo () contratado

II - EM RELAÇÃO À TEMÁTICA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E TRABALHO COM COMPREENSÃO DE LEITURA

1 Por que ensinar Compreensão de Leitura é importante?
2 O que você entende por Inclusão?
3 Você se sente preparado para trabalhar sob a perspectiva inclusiva? () não () sim Justifique:
4 A temática tem relação com o ensino de Língua Portuguesa? () não () sim Justifique:
5 A partir de quais conteúdos pode-se estabelecer a relação com a compreensão de texto?
6 Quais tipos de atividades você utilizaria para desenvolver e temática compreensão de texto?
7 Quais disciplinas ofertadas no curso de graduação contemplam a inclusão de estudantes com D.I.?
8 Estas oportunizam sua atuação para ensinar os conteúdos deste componente curricular?
9 Quais disciplinas ofertadas no curso de graduação contemplam a temática inclusiva?
10 Estas oportunizam sua atuação para trabalhar com tal temática?

Apêndice E – Avaliação das Atividades
AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DO MANUAL ILUSTRADO

Número da atividade:

Título da atividade:

A atividade é aplicável em sala de aula? () Sim () Não

Esta atividade atinge ao objetivo proposto? () Sim () Não

Você considera essa atividade importante para o trabalho com
compreensão de leitura?

() Sim () Não

Justifique:

Essa atividade é interessante e atrativa para as crianças?

() Sim () Não

Justifique:

Comente sobre a atividade:

Apêndice F – Questionário Final

- 1) Como o curso de formação contribuiu (ou poderá contribuir) para sua ação docente? Comente.

- 2) Aponte os aspectos relevantes do curso.

- 3) Aponte os aspectos críticos do curso. O que você mudaria para melhorá-lo?

- 4) Ao final do curso, você mudou sua concepção sobre a inclusão?

() Sim () Não

Comente justificando.

- 5) Comente sobre a importância do trabalho de compreensão de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental:
