



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**LETRAMENTO LITERÁRIO DE SUJEITOS EM SITUAÇÃO DE
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM TESES E DISSERTAÇÕES DO
CATÁLOGO CAPES**

GABRIELLE DE LIMA SOUSA

CAMPINA GRANDE - PB

2020

GABRIELLE DE LIMA SOUSA

**LETRAMENTO LITERÁRIO DE SUJEITOS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL EM TESES E DISSERTAÇÕES DO CATÁLOGO CAPES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade

CAMPINA GRANDE - PB

2020

S7251

Sousa, Gabrielle de Lima.

Letramento literário de sujeitos em situação de deficiência intelectual em teses e dissertações do catálogo capes. / Gabrielle de Lima Sousa. - Campina Grande, 2020.

155 f. : Color.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

"Orientação: Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano".

Referências.

1. Letramento literário. 2. Eventos e Práticas de letramento. 3. Deficiência intelectual. 4. Inclusão escolar. I. Salustiano, Dorivaldo Alves. II. Título.

CDU 028.6(043)

GABRIELLE DE LIMA SOUSA

**LETRAMENTO LITERÁRIO DE SUJEITOS EM SITUAÇÃO DE
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM TESES E DISSERTAÇÕES DO
CATÁLOGO CAPES**

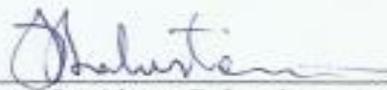
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

• Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade

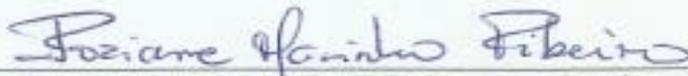
Orientador: Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano

Aprovada em: 04/12/2020.

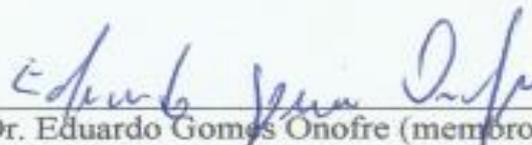
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano (orientador)
Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG)



Profa. Dra. Roziane Marinho Ribeiro (membro interno)
Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG)



Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre (membro externo)
Universidade Estadual da Paraíba (PPGECM/UEPB)

Dedico esta pesquisa a Deus e a minha família, que estiveram comigo em todos os momentos como suporte e fé.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, amor primeiro, força diária, poesia, confiança e fé. Tudo é para Ele, pois não me deixa só, me faz descansar em seu amor perfeito. Me ergue, me põe de pé e me faz seguir sempre. Quando pensei em desistir, foi Ele que me segurou e deixou tudo ficar bem. Estou aqui, honrando o Seu nome, que tanto faz por mim, ainda que eu nem mereça. Agradeço também a Nossa Senhora, cheia de Graça e Bendita entre as mulheres, floresce no meu jardim de amor e paz.

À minha filha, Sara, companheira inseparável, amor puro, a princesa dos meus sonhos. A quem cuido e dedico a minha vida. Benção divina gravada em meu coração e nas minhas melhores ações. O seu sorriso diário é uma linda fonte de inspiração para as minhas lutas e conquistas. O seu amor me faz tão bem, sensação melhor não existe, ser a sua mãe.

À minha mãe, Zélia, minha Z. Amor incondicional, poema de amor personificado. Minha maior incentivadora nesta etapa e em todas as outras. A pessoa que mais acreditou em meu potencial, dividindo alegrias e angústias. A primeira pessoa que me fez acreditar na Educação e a lutar por ela.

Ao meu pai, Martins, que sempre ensinou que os livros e o conhecimento são as nossas melhores escolhas.

Ao meu marido, Roniclay, que me apoiou nesse processo, segurou minhas mãos inúmeras vezes, me fortaleceu, me amou e me acalmou. O meu coração está atento a todos os detalhes, ele sempre te encontra e, por isso escolho você.

Aos meus irmãos, Danielle, Isabelle e Jean-Pierre, cúmplices na jornada da vida. Ombros acolhedores que alicerçam os meus voos e as minhas pegadas.

Aos meus sobrinhos e sobrinha, Lucas, Daniel, Davi, Mateus, Miguel e Letícia, por colorir a minha vida com amor, brincadeiras e muita alegria.

Aos meus tios, Martin (*in memoriam*) e Lourdes, pelo amor e carinho que sempre me proporcionaram, de modo singelo e encantador.

À minha Família Lima e Sousa, por vibrarem comigo nesta conquista, pois sabemos de todas as dificuldades para estudarmos e alcançarmos os nossos objetivos.

Ao professor Dorivaldo Alves Salustiano, orientador que me incentivou a pesquisar sobre a deficiência intelectual e aprender tanto neste universo.

Às minhas amigas, Raíssa, Marjorie e Lucivânia, companheiras de luta, que sempre se fizeram presentes, uma amizade pautada no respeito, na admiração e no companheirismo.

Às amigas, Maria Betânia (Bel), Crisliane e Mara, pessoas que me abraçaram e me acolheram, para juntas dividirmos uma rotina feliz com as crianças e com a Educação Infantil. Sou grata pelos ensinamentos e compartilhamento de saberes e, mais que tudo, pela nossa amizade cheia de amor e empatia.

Aos amigos, Elaine Tayse, Wanessa Maciel e Rayffi, pessoas de fé, que me ajudaram com palavras sábias. A escuta sensível é sinônimo de suas personalidades. Amigos do mestrado para a vida.

À terceira Turma do Mestrado em Educação do PPGEd, por todas as aprendizagens construídas em coletivo. Em especial, à Amanda, Fabiana e Renally, amigas de diálogos, confabulações, risadas e afeto que transcenderam a vida acadêmica.

Às crianças, professores, equipe técnica e funcionários que fazem parte da Unidade Acadêmica de Educação Infantil - UA EI, local em que trabalho e sou feliz.

À Escola Municipal Professor Luiz Gil, instituição que tenho esmero e que me incentivou a pesquisar e a lutar por uma Educação socialmente referenciada.

Às professoras Fabíola Vasconcelos, Roberta Mota Rocha, Fabiana Ramos, Fernanda Leal e Kátia Patrício, por tudo que aprendi e por serem exemplos de profissionais comprometidas com a Educação.

À Banca Examinadora, por suas contribuições tão significativas e pelo respeito ao meu trabalho.

À todas e todos, muito obrigada!

RESUMO

Este estudo teve como objetivo conhecer as práticas de letramento literário em um *corpus* de pesquisas interventivas disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes que recorreram ao uso do texto literário como aspecto de inclusão escolar de pessoas em situação de deficiência intelectual. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, fundamentada em referenciais teóricos de concepções interacionistas de linguagem (GIASSON, 1993; LODI, 2004; ROJO, 2009, 2010), de letramento literário (COSSON, 2006; COSSON; PAULINO, 2009; HILA, 2009; MACHADO, 2010) e dos Novos Estudos do Letramento (KLEIMAN, 2008; HEATH, 1982; SOARES, 2004; STREET 2010, 2012, 2014;), assim como de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (ARANHA, 2004; GLAT, 2009; MELLETTI; BUENO, 2011;) e de deficiência mental como construção social (VYGOTSKY, 1991; BATISTA; MANTOAN, 2007; CARNEIRO, 2007; SALUSTIANO; FIGUEIREDO; FERNANDES, 2007; SALUSTIANO, MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2011; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018). Após uma seleção inicial de 25 teses e dissertações, delimitamos um *corpus* de cinco pesquisas interventivas com sujeitos em situação de deficiência intelectual, em que o trabalho com textos literários se constituiu como possibilidade de inclusão escolar desses sujeitos. A análise dos dados focalizou, em especial, as concepções de deficiência intelectual, os eventos e práticas de letramento literário e as formas de fruição estética, no contexto das estratégias de leitura literária realizadas com/por pessoas em situação de deficiência intelectual, tendo em vista os ganhos na formação leitora desses sujeitos. Todos os estudos apresentaram a deficiência como construção social, respeitando os sujeitos em situação de deficiência como seres de direitos. Por outro lado, averiguou-se que o uso de termos pejorativos, preconceitos, isolamentos e rotulações ainda são grandes problemáticas enfrentadas pelos sujeitos destacados, causando consequências emocionais, linguísticas, sociais, entre outras. Observou-se que a fruição estética proporcionada pelo letramento literário com a escolarização adequada desencadeou avanços nas relações sociais, nas interações com os pares, na melhoria da autoestima e confiança, reposicionando os sujeitos no ambiente escolar e extraescolar. Verificou-se, na maioria das pesquisas, a necessidade de uma mediação pedagógica de qualidade e acolhedora, que pense nas especificidades e que garanta as vivências e experiências com o universo da leitura e do literário. Constatou-se também que ações pedagógicas pautadas nas interações, no reconhecimento dos sujeitos e nas suas especificidades podem minimizar as desigualdades existentes no interior escolar, bem como ampliar as práticas pedagógicas inclusivas. Deste modo, os desafios referentes ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos sujeitos em situação de deficiência intelectual, não os impedem de se constituírem como sujeitos leitores literários. O letramento literário se constitui como uma possibilidade de inclusão destes sujeitos.

Palavras-chave: Letramento Literário. Eventos e Práticas de Letramento. Deficiência Intelectual. Inclusão Escolar.

ASBTRACT

This study intended to comprehend the literary literacy practices in a *corpus* of interventional researches which resorted to the use of literary text as an aspect of inclusion of people with intellectual disabilities in CAPES' Theses and Dissertations Catalog. It's a research with a qualitative approach, of bibliographic type, fundamented in theoretical references upon interactionist conceptions of language (GIASSON, 1993; LODI, 2004; ROJO, 2009, 2010), literary literacy (COSSON, 2006; COSSON E PAULINO, 2009; HILA, 2009; MACHADO, 2010) and New Literacy Studies (KLEIMAN, 2008; HEATH, 1982; SOARES, 2004; STREET 2010, 2012, 2014;), as well as Special Education from the perspective of inclusive education (ARANHA, 2004; GLAT, 2009; MELLETI; BUENO, 2011;) and intellectual disability as a social construct (VYGOTSKY, 1991; BATISTA; MANTOAN, 2007; CARNEIRO, 2007; SALUSTIANO; FIGUEIREDO; FERNANDES, 2007; SALUSTIANO, MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2011; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018). Following an initial selection of 25 theses and dissertations, we delimited a five interventional researches *corpus* with intellectually disabled people wherein working with literary texts was a possibility for their school inclusion. The data analysis focused especially on the conceptions of intellectual disability, on events and practices of literary literacy and the forms of aesthetic fruition in the context of literary reading strategies adopted by/for people with intellectual disabilities, in view of their reading formation accomplishments. All studies presented disability as a social construct, respecting people with disabilities as subjects with rights. It was verified, however, that the use of pejorative terms, prejudice, isolation and labeling are still substantial issues faced by those individuals, causing emotional, linguistic and social consequences among others. It was noticed in most researches the need of quality and welcoming pedagogical mediation, that considers every particularity and ensures living experiences with the reading and literary universe. It was also found that pedagogical actions based on interactions, on recognition of the subjects and their specificities can diminish inequalities within the school and expand inclusive pedagogical practices. Thereby, the challenges related to the developing process of higher psychological functions of individuals with intellectual disabilities do not prevent them from establish themselves as literary reading subjects. Literary literacy is a possibility of inclusion for those individuals.

Keywords: Literary literacy. Events and practices of literacy. Intellectual disability. School inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campina Grande

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENESP – Centro Nacional da Educação Especial

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ICIDH – Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e Handicap

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISD – Indivíduos em Situação de Deficiência

ISDI – Indivíduos em Situação de deficiência intelectual

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEL – Novos Estudos do Letramento

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

RCNEI – Referenciais Curriculares para a Educação Infantil

SD – Síndrome de Down

SDI – Sujeitos em situação de deficiência intelectual

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação

ZDP – Zona de desenvolvimento proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões qualificáveis da deficiência intelectual.....	51
Quadro 2 - Marcos Legais da Educação Especial no Brasil.....	56
Quadro 3 - Teses e dissertações por título, autor, tipo, ano e instituição	70
Quadro 4 – <i>Corpus</i> do estudo	73
Quadro 5 – Sinopse das pesquisas analisadas	78
Quadro 6 - Delineamento metodológico de Brito (2011).....	82
Quadro 7 - Delineamento metodológico de Araújo (2015).....	93
Quadro 8 - Delineamento metodológico de Silva (2016).....	106
Quadro 9 - Delineamento metodológico de Oliveira (2016).....	115
Quadro 10 - Delineamento metodológico de Gomes (2014).....	125

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I.....	20
OS ESTUDOS DO LETRAMENTO	20
1.1.1. Letramento e Alfabetização: dimensões complementares da apropriação da língua escrita.....	20
1.1.2. Concepções de Linguagem, Alfabetização, Letramento	25
1.1.3. A Des/(Re)invenção da Alfabetização e a Dialogicidade entre Letramento e Alfabetização.....	31
1.1.4. Eventos e Práticas de Letramento	35
1.1.5. Letramento Literário.....	39
CAPÍTULO II.....	45
CONCEPÇÕES ACERCA DE DEFICIÊNCIA, DIFERENÇA E INCLUSÃO ESCOLAR.....	45
2.1.1. Modelo Médico e Modelo Social	45
2.1.2. Deficiência Intelectual como Construção Social.....	49
2.1.3. Educação Especial, Deficiência Intelectual e Inclusão	56
2.1.4. Diversidade e Diferença	59
CAPÍTULO III	66
DELINEANDO A PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO	66
3.1.1. Caracterização da Pesquisa	66
3.1.2. Fonte de Pesquisa: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	68
3.1.3. Pesquisa por Temas	69
3.1.4. Fontes Seleccionadas	70
3.1.5. Leitura e Fichamentos	74
3.1.6. Análise das Teses e Dissertações	75
CAPÍTULO IV	77
EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM TESES E DISSERTAÇÕES DO CATÁLOGO CAPES.....	77
4.1.1. Quadro Sinóptico das Pesquisas Analisadas	77
4.1.2. A Recepção da Criança com Deficiência Intelectual ao Texto Literário na Educação Infantil.....	79
4.1.3. Concepções teóricas acerca da deficiência intelectual e leitura em Brito (2011)	79
4.1.4. <i>Lócus</i> , sujeitos e metodologia do estudo	81

4.1.5. Eventos e Práticas de letramento literário na tese “A recepção da criança com deficiência intelectual ao texto literário na educação infantil”	83
4.1.6. Fruição estética em Brito (2011)	89
4.1.7. O Conto e o Reconto de Histórias como Forma de Desenvolvimento do Sujeito com Deficiência Intelectual	91
4.1.8. Concepções teóricas acerca da deficiência intelectual e leitura em Araújo (2015)	91
4.1.9. <i>Lócus</i> , sujeitos e metodologia do estudo	92
4.1.10. Eventos e Práticas de letramento literário na pesquisa de Araújo (2015).....	94
4.1.11. Fruição estética em Araújo (2015).....	100
4.4 Os Contos Infantis como Instrumento Facilitador no Processo de Aquisição da Escrita de Crianças com Síndrome de Down	101
4.2.1. Concepções teóricas acerca da deficiência intelectual e leitura em Silva (2016)	102
4.2.2. <i>Lócus</i> , sujeitos e metodologia do estudo	106
4.2.3. Eventos e Práticas de letramento literário em “Os contos infantis como instrumento facilitador no processo de aquisição da escrita de crianças com Síndrome de Down”	107
4.2.4. Fruição estética em Silva (2016)	110
4.5 Leitura e Acessibilidade: uma experiência em contexto escolar na perspectiva da educação inclusiva.....	111
4.3.1. Concepções teóricas acerca da deficiência intelectual e leitura em Oliveira (2016)	112
4.3.2. <i>Lócus</i> , sujeitos e metodologia do estudo	114
4.3.3. Eventos e Práticas de letramento literário em “leitura e acessibilidade: uma experiência em contexto escolar na perspectiva inclusiva”	116
4.3.4. Fruição estética em Oliveira (2016)	121
4.3.5. Leitores com Síndrome de Down: a voz que vem do coração	122
4.3.6. Concepções teóricas acerca da deficiência intelectual e leitura em Gomes (2014)	123
4.3.7. <i>Lócus</i> , sujeitos e metodologia da pesquisa.....	125
4.3.8. Eventos e Práticas de letramento literário em “Leitores com Síndrome de Down: a voz que vem do coração	126
4.3.9. Fruição estética em Gomes (2014).....	133
4.7 Interligando as Pesquisas: o que há em comum?.....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	145

INTRODUÇÃO

O campo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva é marcado por muitas lutas e reivindicações, tanto teóricas quanto práticas, criando arranjos e tentando eliminar obstáculos para a participação integral dos estudantes no ensino regular. Dessa forma, buscamos avançar nas concepções, nas legislações e nas práticas pedagógicas acerca da Educação Especial inclusiva como direito a ser vivenciado no universo escolar.

Na década de 1990, o Brasil abarcou as medidas (procedimentos-padrões) decorrentes da adoção da Declaração de Salamanca na busca de equalizar as oportunidades aos sujeitos em situação de deficiência¹, bem como a promoção da inclusão e do respeito à diversidade. Segundo a referida Declaração (BRASIL, 1994, p. 11-12):

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Tais medidas se tornaram de grande valia nas formulações de políticas públicas de inclusão escolar, que visam a garantir aos sujeitos em situação de deficiência atendimento que respeite os ritmos de suas aprendizagens. Por outro lado, sabemos que apesar da abordagem desta Declaração sobre a diversidade, a luta cotidiana pelo direito à educação para todos é feita em contraposição às relações de poder determinadas por políticas capitalistas hegemônicas, que resultam em contradições entre os discursos e as práticas, uma vez que os diversos grupos de minorias, mais especificamente sujeitos em situação de deficiência, ainda vivem muitas formas de exclusão e enfrentam limites quanto a sua inclusão nas práticas sociais e escolares - um paradigma na educação que não focaliza as habilidades destes sujeitos.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, o Artigo 59 determinou que se assegure o atendimento aos educandos com

¹ Em 2001, a Organização Mundial de Saúde (OMS) passou a considerar os aspectos relacionados à cultura e ao meio em que o sujeito se encontra inserido como fatores constitutivos das condições de deficiência, recomendando o emprego da expressão sujeito **em situação de deficiência** (BATISTA; MANTOAN, 2007).

necessidades especiais desde a Educação Infantil, abordando-se os múltiplos aspectos, desde o currículo à metodologia, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades e contando com professores capacitados para tal atendimento especializado (BRASIL, 1996).

Ao longo das últimas décadas, por intermédio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) o país vem promovendo a construção de um sistema educacional mais inclusivo, estimulando práticas educativas que favoreçam a todos os estudantes, de modo que as pessoas em situação de deficiência sejam respeitadas em suas diferenças e em suas especificidades de ensino/aprendizagem. Para tanto, é necessário promover ações de caráter estrutural, amparadas por políticas educacionais que possibilitem refletir e compreender as dimensões social, cultural e pedagógica da educação inclusiva. Nesta pesquisa, nos associamos a outros autores que têm se engajado na luta por estudar e compreender, cientificamente, os desafios da educação inclusiva.

Destacamos a necessidade de pesquisar de modo criterioso as diferentes iniciativas que buscam a promoção de uma educação inclusiva, uma vez que as normatizações não efetivam práticas educativas de qualidade e tampouco garantem a igualdade de condições, a partir das diferenças. Neste contexto, a pesquisa acadêmica busca desvendar como a temática está sendo desenvolvida no interior das salas de aula. A adoção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL 2008, p. 14), que objetiva assegurar “a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, no ensino regular, ampliou a necessidade de estudos científicos nessa área.

Nossa pesquisa volta-se para um olhar reflexivo acerca das práticas inclusivas desenvolvidas por intermédio de pesquisas disponíveis no acervo de teses e dissertações no Catálogo Capes, tendo como tema o letramento literário de sujeitos em situação de deficiência intelectual, buscando compreender como tais estudos contribuem para a redução das fragilidades dessas pessoas, por meio da produção de aprendizagens significativas, dialogadas, respeitando os processos de alfabetização e de letramento dos sujeitos em destaque.

Alguns estudos têm sugerido que pessoas em situação de deficiência intelectual apresentam dificuldades relacionadas à memória, atenção e metacognição, muitas vezes marcadas em momentos de leitura e escrita (FIGUEIREDO; MOTA ROCHA; POULIN,

2018). Para tanto, é importante interrogar aspectos inerentes à deficiência ou advindos das problemáticas educacionais, pois acreditamos que as políticas públicas não estão garantindo efetivamente, a inclusão, o aprendizado e a participação social desses alunos no contexto escolar.

Constatamos, atualmente, um significativo aumento da presença de pessoas em situação de deficiência nas escolas comuns, reflexo do crescimento das políticas e lutas em defesa do direito de todos à Educação Inclusiva, como já destacamos. Tomando como exemplo um breve levantamento de dados que realizamos, constatamos que em 2018, na Região Nordeste, no estado da Paraíba, na cidade de Campina Grande, tivemos uma significativa quantidade de estudantes matriculados em **classes comuns**, sendo 22.747 no Nordeste, 21.979 na Paraíba, e 2.415 em Campina Grande, segundo as Sinopses Estatísticas da Educação Básica, divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2019).

Com base nos argumentos apresentados, nesta pesquisa definimos como objeto de estudo os eventos e as práticas de letramento literário produzidas por meio de pesquisas interventivas com pessoas em situação de deficiência intelectual, conforme relatadas em teses e dissertações do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (BRASIL, 2018). Consideramos de grande relevância analisar se e como as práticas e eventos de letramento literário produzidos nos estudos que integram essa fonte de dados contribuem para a inclusão escolar e o desenvolvimento de pessoas em situação de deficiência intelectual.

Confiamos na nossa escolha por entendermos que cada vez mais a sociedade brasileira está buscando assegurar o direito à formação educacional dos sujeitos em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior, independentemente das condições sociais, econômicas, políticas, culturais e biológicas, conforme estabelecido em diferentes leis e políticas nacionais de educação².

Desse modo, objetivamos obter uma visão panorâmica da produção científica sobre as vivências destes sujeitos com a literatura infantil e, mais especificamente, com o letramento literário. Como nos relata Celani (2005), a ânsia para se obter uma nova aprendizagem, um novo conhecimento é uma característica do ser humano, pois são as

² Ao longo da dissertação mencionamos diversas leis e políticas educacionais que foram significativas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Reconhecemos que a existência de legislação e de políticas educacionais inclusivas não são efetivadas sem o acesso a condições socioeconômicas adequadas, mas constituem instrumento de lutas para sua efetivação.

inquietações que nos movem para novos saberes, destacando que esses novos saberes, no que tange à pesquisa, devem partir de uma ética para o bem da humanidade.

A presença desses sujeitos nas escolas regulares gera mudanças que, direta ou indiretamente, repercutem na sociedade, uma vez que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que transcorre em todos os níveis da Educação Básica, buscando realizar um atendimento educacional especializado, disponibilizando recursos específicos para orientar os alunos e seus professores no contexto do ensino regular.

No que diz respeito à escolha do letramento literário, nos remetemos à compreensão de que as escolas devem atender as necessidades dos estudantes em todas as áreas do seu desenvolvimento, ampliando e elaborando suas competências e habilidades a partir das experiências que já têm (FIGUEIREDO, 2008). Esta relação adentra a nossa história enquanto pesquisadora e professora que somos. Atuamos na área da Educação, em específico da Educação Infantil, dedicando-nos a estudar sobre a Literatura Infantil, compreendendo os múltiplos benefícios que a arte literária pode promover aos sujeitos, além de sermos leitoras dos diferentes gêneros literários do mundo infantil e, por isso, almejamos que este mundo da ficção e imaginação faça parte da vida de todos.

Assim, durante o curso de Graduação em Pedagogia, a escolha da temática para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em 2011, foi a Literatura Infantil, inclusive, tendo a oportunidade de estagiar oferecendo oficinas de contações de histórias junto às crianças em uma escola pública de Campina Grande. Nos anos seguintes, após aprovação em concurso público para o cargo de professora da Educação Infantil em Campina Grande, sempre colocamos como prioridade de nossos planejamentos o texto literário, em caráter de deleite, tornando a leitura prazerosa, envolvendo o sensorial, o emocional e o racional (FARIA, 2010).

No ano de 2014, cursei a Especialização em Educação Infantil, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e pude aprofundar o conhecimento sobre letramento literário (COSSON, 2006; MACHADO, 2010) por meio da participação em uma pesquisa-ação desenvolvida numa escola da zona rural de Campina Grande. Ali, tive a certeza do quanto a experiência estética contribui para o conhecimento do mundo, de si, da vida. Esta temática me motivou a adentrar no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG, buscando investigar o lugar da leitura literária na inclusão social de crianças em situação de deficiência, inclusive aquelas com deficiência intelectual.

Tendo em vista este propósito, observamos que no banco de teses e dissertações do Catálogo Capes, muitos estudos destacam as características inclusivas do texto literário, por suas capacidades encantamento, mobilização em engajamento dos sujeitos. As pesquisas *Contaçon de histórias, seus objetos encantados e a produçon de sentidos: recursos de mediaçon por uma Educaçon Inclusiva* (SILVA, 2016), *Sensibilizando para integrar: uma proposta de trabalho a partir da literatura infanto-juvenil* (GOULART, 1998) e *Mães leitoras para filhos com deficiência mental: uma intervençon fundamentada na psicologia sócio-histórica* (FILHO, 2007) desenvolvidas em décadas distintas, já nos revelam que essa problemática vem sendo pensada de modo ativo nos últimos anos, em Programas de Pós-Graduaçon. Salientamos que em âmbito local, temos como exemplo a pesquisa *Leitores da comunidade e crianças lêem histórias na escola: programa de integraçon da criança remanescente à comunicaçon letrada* (MOTA ROCHA, 2002), uma tese que nos serviu como referencial teórico neste estudo.

Estes indicativos nos fizeram refletir tanto sobre as minhas práticas educativas como quanto sobre a possibilidade de me aproximar e aprofundar no conhecimento dessa realidade no papel de pesquisadora. Pensamos sobre o que havíamos aprendido na graduaçon, nas formações continuadas, nos encontros pedagógicos e percebemos que precisávamos estudar mais, conhecer mais.

Outros questionamentos surgiram: Será que existe exclusão em atividades de leitura literária nas práticas educativas? Como estes sujeitos são posicionados? São privados desta prática cultural? Como acontecem as pesquisas no Brasil, no Nordeste, na Paraíba, em Campina Grande? Como esses sujeitos percebem a leitura literária? Essas experiências com a leitura literária são ou não significativas para eles? Que gêneros literários, que problemáticas os/as pesquisadores/as desta temática encontraram nestas pesquisas?

No que se refere à deficiência intelectual, há diversas perspectivas de explicação, desde as que enfatizam a dimensão biológica até as que procuram compreendê-la como uma construção social. Carneiro (2015), embora reconheça, com base em Vygotsky, o papel de fatores orgânicos como lesões e alterações nos cromossomos, que acabam interferindo no processo de desenvolvimento dos sujeitos em situação de deficiência, defende a importância de compreender a deficiência intelectual como construção social.

É importante destacar a deficiência como construção social, pois nesta perspectiva estão em foco os processos de construção do atraso respaldados e estabelecidos por modelos excludentes e estigmatizantes (GOFFMAN, 2012). Nesta perspectiva, são

analisadas as relações de poder, as interações sociais, o papel da escolarização e das práticas culturais na constituição da condição de deficiente (SALUSTIANO; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2011). Corroboramos com tal pensamento, principalmente no que diz respeito às práticas educativas, em que o sucesso destes sujeitos se dá quando o ensino está à frente do desenvolvimento, contribuindo com a criação de novas habilidades, por meio da mediação pedagógica com base na Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP (VYGOTSKI, 1991).

De acordo com a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* - AAIDD, a associação mais antiga que aborda o respectivo assunto, o termo deficiência intelectual foi alcançado por meio de diferentes lutas nas áreas de Medicina, Educação e Política, uma vez que antes tal condição era denominada de retardo mental. Atualmente, a AAIDD defende que esta denominação deve ser entendida conforme o contexto de cada realidade, como também propõe caracterizá-la como limitações nos aspectos do funcionamento intelectual no comportamento adaptativo, originadas antes dos dezoito anos de idade. Este comportamento envolve as práticas do dia a dia, a história e a cultura, chamadas também de habilidades sociais, conceituais e práticas, sendo a deficiência entendida, então, como de ordem intelectual (AAIDD, 2018).

Essa complexidade de definição da deficiência intelectual requer auxílio de diferentes áreas do conhecimento, tais como sociológica, antropológica, entre outras, um olhar por diferentes dimensões (SALUSTIANO; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2011; SALUSTIANO; FIGUEIREDO; FERNANDES, 2007). No campo educacional, compreendemos que a deficiência não se limita aos aspectos orgânicos e a escola, bem como o professor, devem se inserir em uma política de emancipação, construindo pedagogias críticas, na busca de desnaturalizar a dominação social para com o sujeito em situação de deficiência (MOTA ROCHA; ALVES; CARVALHO, 2017).

Nossa pesquisa atenta para a relação do sujeito em situação de deficiência intelectual com a linguagem estética, literária, buscando conhecer quais práticas de letramento literário são oportunizadas a esses sujeitos no contexto de pesquisas em que a prática de leitura literária com pessoas em situação de deficiência foi abordada tanto em uma dimensão educativa quanto investigativa. Assim, consideramos de grande importância investigar as práticas de letramento proporcionadas a essas pessoas, os caminhos percorridos para suas vivências com os textos literários, os discursos que são produzidos.

É válido ressaltar, ainda, que vivemos em uma sociedade em que a linguagem literária se faz presente em distintos lugares, contribuindo para a busca, pelo leitor, do entendimento de sua realidade e de outras realidades, proporcionando condições para o questionamento, o diálogo, a associação, a reflexão, a formação identitária e o reconhecimento de si e do outro. As experiências com a leitura literária estão diretamente relacionadas ao lúdico, ao prazer, à razão e à emoção, marcadas pelos encontros, desencontros, magias e brincadeiras (VASCONCELOS, 2011; BORBA, 2012).

Neste sentido, Ramos (2011, p. 11) defende a tese de que

a abordagem da Literatura infantil constitui-se em um instrumento fundamental tanto para o desenvolvimento intelectual da criança como para o seu desenvolvimento emocional, desde a mais tenra idade. Isso porque suas características sintonizam-se com a espírito da criança, ao mesmo tempo em que auxiliam a compreender a cosmovisão do mundo.

Confiamos que, ao se disponibilizar aos sujeitos em situação de deficiência intelectual a oportunidade de incluir-se no universo literário e vivenciar tais experiências estéticas, propicia-se um caminho de ampliação cultural, de desenvolvimento individual e coletivo, de inserção nas práticas do letramento, especificamente do letramento literário, afastando-se de atividades que pouco acrescentam a sua vida cotidiana, devido à falta de sentido.

Partimos do pressuposto de que a relação entre autor, mediador e leitor, construída no contato com o texto literário proporciona enriquecimento, atração e prazer, desenvolve habilidades e promove o saber através da interação da percepção do adulto e da visão da criança sobre os textos de imagens, da oralidade e palavras (MACHADO, 2010).

Nessa direção, consideramos relevantes as pesquisas que se firmam nas concepções de leitura nas quais o sujeito é agente ativo, participa da cultura e vivencia, desde o ambiente familiar, aprendizagens de socialização com o universo escrito. Nesse sentido, a escola atua como espaço de integração social, de produção cultural, de práticas significativas para o educando, respeitando a diversidade, posicionando e reposicionando os aprendizes como leitores, seja para o deleite, seja para a reflexão, seja para sentir-se presente no mundo, para reconhecer-se e reconhecer o outro (STREET, 2012; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018; ROJO, 2010; SOARES, 2003).

Desenvolver uma proposta de abordagem do literário como caminho para a inclusão, interação e o deleite ainda é um grande desafio para os educadores, especialmente para aqueles cuja preocupação está ainda centralizada na supervalorização da alfabetização em detrimento do letramento ou vice-versa, perdendo-se ricas

possibilidades de explorar o que está posto nas entrelinhas dos textos, de produzir cultura, de desvendar os segredos da escrita, investindo-se no letramento literário como construção literária de sentidos (COSSON; PAULINO, 2009), uma aprendizagem de modo contínuo, na qual nos apropriamos da literatura dando-lhe significado e relacionando-a com a vida (MOTA ROCHA; MELO; CAMPOS, 2010).

Nossa pesquisa se configurou em uma continuidade dos nossos estudos e do nosso compromisso assumido nos últimos anos com a educação. Que o estudo e o ato de pesquisar estejam ancorados nos direitos, nas legislações e em concepções teóricas que respeitem a criança e suas particularidades. A relevância desta perspectiva investigativa, e da própria pesquisa, em si, se tornam mais evidentes quando constatamos que as pesquisas acerca do letramento literário no contexto da educação inclusiva ainda são bastante recentes nos trabalhos acadêmicos, perceptíveis ao longo do nosso trabalho.

Tendo em vista estas considerações, definimos a seguinte questão-problema orientadora da pesquisa: como o letramento literário desenvolvido em pesquisas interventivas com pessoas em situação de deficiência intelectual contribui para sua inclusão escolar?

Para operacionalizar a investigação, estabelecemos como **objetivo geral**: discutir as práticas de letramento literário desenvolvidas em um *corpus* de pesquisas interventivas que recorreram ao uso do texto literário como elemento de inclusão de pessoas em situação de deficiência intelectual. Como **objetivos específicos**, nos ativemos a: identificar, no Catálogo Capes, teses e dissertações cujas estratégias metodológicas envolveram práticas e eventos de letramento literário com sujeitos em situação de deficiência intelectual; identificar eventos e práticas de letramento literário promovidos com sujeitos em situação de deficiência intelectual; discutir os significados dos eventos de letramento literário identificados nas práticas de leitura literária realizadas com/por pessoas em situação de deficiência no *corpus* investigado.

Organizamos o nosso trabalho buscando deixar claro aos leitores a nossa trajetória de produção, desenvolvida em dois capítulos teóricos que possuem temáticas distintas, mas que se combinam na compreensão do problema de pesquisa. Estruturamos os capítulos teóricos com as temáticas da leitura dos sujeitos em situação de deficiência, para que possamos ampliar o nosso olhar acerca da ação pedagógica mediante as práticas discursivas do tripé de leitura, oralidade e escrita. Damos continuidade com um capítulo metodológico e um capítulo dedicado à análise dos dados.

O estudo foi direcionado a partir da perspectiva interacionista e da abordagem discursiva de leitura, esta como um processo de interação entre leitor, texto e contexto, demarcada como uma prática social dialógica e ideológica, isto é, constituída e constituinte (MACHADO, 2010; MOTA ROCHA; ALVES; CARVALHO, 2017). Para tanto, a pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, tendo o Catálogo Capes como nossa fonte de dados. Construimos um *corpus* de pesquisa correspondente aos campos de investigação das informações e buscamos dialogar com os diferentes cenários de pesquisas interventivas em que os sujeitos em situação de deficiência vivenciam experiências com letramento literário em teses e dissertações.

No primeiro capítulo, intitulado *Os estudos do letramento*, procuramos fazer um diálogo reflexivo com os principais autores que abordam as problemáticas referentes ao letramento e à alfabetização, destacando as práticas e eventos de letramento e o letramento literário e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos em situação de deficiência intelectual. No segundo capítulo, denominado de *Concepções acerca da deficiência*, tratamos das discussões acerca das concepções da deficiência pelos modelos médico e social, enfatizando a deficiência intelectual enquanto produção social. Já no terceiro capítulo, *Delineando a pesquisa: percurso metodológico*, descrevemos nossas escolhas teóricas e metodológicas e os desdobramentos da pesquisa bibliográfica para a construção e análise dos dados. Descrevemos também os procedimentos para a seleção de teses e dissertações no Catálogo Capes. Por fim, no quarto capítulo, *Eventos e Práticas de letramento literário em teses e dissertações do Catálogo Capes*, analisamos uma tese e quatro dissertações produzidas com base em pesquisas interventivas que empregaram textos literários como possibilidade de inclusão de sujeitos em situação de deficiência intelectual. Discutimos de modo reflexivo como a fruição estética proporcionada pelos eventos e práticas de letramento literário contribui para a produção de práticas de inclusão escolar de sujeitos em situação de deficiência intelectual.

CAPÍTULO I

OS ESTUDOS DO LETRAMENTO

Neste capítulo, dialogamos com os principais autores que abordam as problemáticas referentes ao letramento e à alfabetização destacando o processo histórico, conceitos e as implicações pedagógicas para o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos em situação de deficiência intelectual. Refletimos sobre práticas educacionais de ensino da língua escrita que beneficiam a formação leitora desses sujeitos, promovendo a interação, o posicionamento e a formação identitária.

Para tanto, enfatizamos conceitos específicos do campo do letramento como práticas e eventos de letramento, multiletramentos e o letramento literário. Consideramos este estudo relevante, pois nos possibilita refletir acerca das diversas problemáticas referentes à formação do/a leitor/a, desde as práticas excludentes até a apropriação leitora dos sujeitos em situação de deficiência

1.1.1. Letramento e Alfabetização: dimensões complementares da apropriação da língua escrita

De acordo com Rojo (2010), o termo alfabetização refere-se à apropriação de um sistema de representações e regras que envolvem os grafemas e os fonemas, um sistema de escrita complexo. No Brasil, durante muito tempo, estar alfabetizado estava relacionado ao ato de saber ler e escrever, porém, é também um procedimento de apreensão de significados por meio dos signos linguísticos. Na década de 1950, designava o ato de saber assinar o nome. A Organização das Nações Unidas para a Educação – Unesco, indicava que, para ser considerado um sujeito alfabetizado, era necessário compreender um enunciado simples. Na década 1970, a Unesco passou a destacar o termo “funcionalmente”, atrelando a alfabetização àqueles que utilizam a leitura e a escrita para engajar-se nas práticas da comunidade em que estão inseridos.

Desse modo, a alfabetização está diretamente relacionada à compreensão das propriedades do sistema alfabético, ao ato de decodificação da escrita em produção oral e de transformar o oral em escrito, com suas especificidades morfológicas e semânticas envolvidas na aquisição do sistema convencional da escrita. É importante salientar que

esse processo não se define na aquisição dessas habilidades de codificação e decodificação, segue também na competência de interpretação e na produção de conhecimentos, desde a consciência fonológica em níveis micro e macro textuais. Reconhecer palavras, utilizar conectores, identificar as ideias principais e a estrutura do texto, realizar previsões, associações e a compreensão textual são alguns exemplos de processos relacionados à alfabetização. Assim, alfabetizar-se envolve também o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral (SOARES, 2004; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018).

Magda Soares (2004, p. 15) expressa as muitas facetas da alfabetização como dimensão da aprendizagem da língua escrita:

consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.

Entendemos aqui, que estar alfabetizado significa compreender a escrita enquanto sistema de representação da fala, quando o sujeito desenvolve os simbolismos de primeira e segunda ordem e, sobretudo, opera com a escrita compreendendo o sistema da escrita alfabética.

Embora o conceito de alfabetização enfatize o domínio da relação fonema-grafema, havia a necessidade de considerá-la para além dessa dimensão mais elementar do domínio da tecnologia da codificação e decodificação dos signos linguísticos, o que levou aos estudos sobre o letramento na atualidade. Assim, corroboramos com o pensamento de que, na aprendizagem inicial da língua escrita, o letramento e a alfabetização atuam de modo indissociável. (SOARES, 2004).

Diante dessa compreensão acerca da alfabetização, é válido refletirmos sobre a variedade de termos utilizados para se referir às diferentes competências cognitivas e linguísticas envolvidas nesse processo. Rojo (2009) denomina de *alfabetismo* o conjunto de habilidades que diferenciam um sujeito de outro mediante sua historicidade e meios de vida. Para a autora, os níveis de alfabetismo representam as capacidades e competências de leitura e escrita envolvidas na vida contemporânea (comunidade e cultura). Considerando que as possibilidades de vivências com o universo da leitura e escrita acontecem de modo diferenciado para os participantes de uma determinada sociedade, compreendemos que nem todas as pessoas podem ampliar seus níveis de alfabetismo. Ler um livro literário, conviver com jogos, folhear um jornal escrito e uma

revista não acontecem da mesma maneira para todos. Rojo (2010) afirma que esses níveis de alfabetismos ocorrem de modos não democráticos, cabendo à escola, então, a função de promover estes avanços, ao que chama de práticas letradas.

Rojo (2009) observa, ainda, que muitas pesquisas empregam os termos alfabetismo e letramento como sinônimos, mas sublinha que o primeiro surgiu bem antes que o segundo e, ainda, que alfabetismo corresponde a uma perspectiva cognitiva e linguística e o letramento a uma perspectiva sociológica, antropológica e cultural.

No tocante ao letramento no Brasil, os estudos foram apresentados inicialmente, por Mary Kato, no ano de 1986, em seu livro denominado “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (KATO, 1986). A autora aponta a importância da escrita nas práticas sociais, destacando que por meio dessa, o sujeito leitor/escritor pode se expressar, comunicar, se posicionar e interagir a partir de suas ideias.

De acordo com Soares (2004), o termo letramento, considerado ainda bastante recente em nosso país, surgiu da necessidade de nomear práticas de leitura e escrita que estão além do domínio do signo escrito, caracterizado pelo processo de alfabetização, relativas à necessidade de se utilizar a escrita como um ato cultural fundado em ações, aspecto para o qual o termo alfabetização é insuficiente.

A pesquisadora revela ainda que, diferentemente de outros países (França, Estados Unidos e Inglaterra), que nomeavam o fenômeno com um termo diferente de alfabetização (*literacy*), entendido como um processo que vai além de ler e escrever, o termo letramento busca recobrir as diferentes práticas de leitura e escrita produzidas em contextos sociais diversos, sejam estes locais ou globais, em que o sujeito, independente de ser alfabetizado ou não, participa de atividades que envolvem, direta ou indiretamente, usos e significados da escrita (ROJO, 2010).

Kleiman (2008) ressalta que o conceito de letramento passa a ser utilizado no universo acadêmico como uma maneira de compreensão dos impactos sociais da escrita que ultrapassam o universo escolar. Para a autora, este conceito se dá pelo conjunto de práticas sociais em contextos específicos que utilizam a escrita como sistema simbólico, percebido a partir das relações entre políticas, teorias e pesquisas (STREET, 2014).

Os estudos acerca do letramento objetivam destacar que a leitura e escrita são legitimadas quando são incorporadas nas práticas sociais e culturais do sujeito. Street (2010), grande representante dos Novos Estudos do Letramento- NEL, explicita sua compreensão sobre o letramento nos remetendo ao histórico de suas experiências enquanto pesquisador, com base em pesquisas do tipo etnográfico, sublinhando as

diferentes formas de trocas de significados que os grupos culturais apresentam, as quais a globalização tende a escamotear e tornar sem valor.

Este olhar pode ser caracterizado por um processo de classificação dos sujeitos com base em uma lógica binária segundo a qual a cultura ocidental é melhor que a oriental. Diante disso, os novos estudos do letramento buscam compreender até que ponto a cultura ocidental pode influenciar e interferir no desenvolvimento cultural mundial, nas aprendizagens em geral. Street (2010) questiona o preconceito com a oralidade em relação à escrita, os financiamentos e reproduções alienantes que promovem a supervalorização de uma cultura sobre a outra, visto que, em muitas culturas, a fala é a linguagem pela qual as experiências, os conhecimentos e saberes são passados de geração em geração, independente do respaldo gráfico. No entanto, tais binarismos se mostram atuantes na relação escrita/oralidade de modo que provocam o distanciamento entre os sujeitos.

Nesta perspectiva, as discussões mundiais destacam dois modelos de letramento, o *autônomo* e o *ideológico*. O letramento autônomo está baseado na noção de neutralidade da leitura em relação aos posicionamentos políticos e sociais. As políticas dominantes, em nível internacional, defendem um estreitamento da definição de letramento, abarcando apenas uma avaliação quantitativa e de classificação para que futuras decisões governamentais sistematizadas e generalizadas, a política de autoridade mundial, ao que chamamos de padronização dos sistemas educacionais (STREET, 2014; KLEIMAN, 2008).

Em oposição a tal ideologia, Street (2010) mostra a variedade de letramentos que caracterizam o modelo ideológico, que consideram as dimensões culturais e sociais e enfatizando as relações de poder nas práticas de linguagem. Para o autor, o letramento, enquanto prática social, abre um leque de subcategorias, isto é, põe em evidências as diferentes esferas das práticas letradas: religiosa, familiar, comercial, digital, entre outros. Assim, a multiplicidade de letramentos está atrelada a outras tantas linguagens, como a música, a pintura, o desenho, filmes, entre outros, isto é, às esferas do letramento, denominados meios semióticos e semioses.

Os novos estudos do letramento apreendem tais práticas letradas como categoria socioantropológica, conforme a cultura, dos grupos sociais e são materializadas conforme os eventos de letramento (ROJO, 2010). Neste sentido, a definição de letramento adentra um saber multifacetado, pelo fato de indicar diversas maneiras de desenvolver as práticas sociais associadas à escrita, seja por meio da música, do literário, das mídias, do cinema, entre outros.

A Pedagogia dos multiletramentos considera a pertinência de outros recursos que representam a sociedade e a educação, por sua vez, tem o papel de os apresentar aos educandos, incorporando-os em práticas educativas envolvendo a multiplicidade cultural e a sua dinâmica, uma pedagogia que pauta a estética, a política e a ética (ROJO, 2010).

Nas sociedades em que a escrita se faz presente como ganhos de democratização, temos uma grande quantidade de sujeitos em situação de deficiência intelectual afastados do acesso à língua escrita. A escola é, muitas vezes, movida por uma crença de que estes grupos não seriam favorecidos por tais práticas de leitura devido à complexidade dessas aprendizagens que requerem o uso de funções psicológicas superiores. No entanto, diferentes investigações e pesquisas evidenciam que os sujeitos em situação de deficiência intelectual se apropriam destas funções, principalmente aquelas pautadas em uma educação sócio-histórico e no modelo interativo e discursivo de leitura, fomentado por um suporte educacional não excludente.

Desta maneira, acreditamos em suas capacidades e potencialidades de vivenciarem e experimentarem práticas sociais em diferentes contextos, fugindo de atividades de cunho classificatórios e excludentes. Nossa preocupação busca superar as descrenças frente a estes sujeitos, colocando em debate os modos de produção social e escolar das deficiências, marcados por desigualdades que a sociedade brasileira produziu e ainda produz, com base em lógicas binárias e na descrença nas possibilidades da educação inclusiva.

A partir desse entendimento, no que diz respeito à escola, busca-se possibilitar ao alunado a participação nas práticas sociais de modo ético, democrático e consciente, tendo em vista suas experiências de vida. Assim, Rojo (2009, p. 108) citando Moita-Lopes e Rojo (2004, p. 37-38), caracteriza o letramento crítico e não alienante observando que:

Tal teorização tem uma implicação prática, porque possibilita trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazerem **escolhas éticas** entre os discursos em que circulam. Isso possibilita aprender a problematizar o discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que desrespeitem as diferenças.

Deste modo, quanto aos sujeitos em situação de deficiência intelectual (SDI) corroboramos com os estudos em que se constituem relações pedagógicas articuladas nos processos de mediação que estão relacionados ao letramento, à construção identitária e à

metacognição, como condições sociais de apropriação dos diversos saberes na escola, de modo adequado (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO; POULIN, 2018).

Street (2012) atrela ao múltiplo letramento o movimento e dinamicidade em que a cultura se apresenta, salientando as possíveis problemáticas políticas, econômicas que o termo pode acarretar. O autor destaca que a cultura é um processo que é debatido, contestado ou contrariado nas relações de poder, de natureza múltipla, que varia no tempo e no espaço, por isso não se pode alinhar um letramento único, de uma única cultura.

Partindo deste pressuposto, os múltiplos letramentos são as mais variadas maneiras de uso da leitura e da escrita, seja na cultura escolar, seja na cultura dominante ou ainda, nas culturas locais e globais. Nesta relação, as exigências de novos letramentos são relacionadas também às mudanças nos meios de comunicação, desde a internet às mensagens de celular, aos computadores, às TVs digitais. Portanto, os diversos meios de circulação de informação geram inquietações e reflexões acerca dos letramentos e como o universo escolar necessita estar atento a eles, sem ignorá-los ou desvalorizá-los.

É importante destacar, portanto, que o *multiletramento* se diferencia dos *múltiplos letramentos*. O primeiro, embasado do Novo Grupo de Londres, atenta às práticas de leitura e escrita em que estão envolvidos os sistemas semióticos de comunicação em uma perspectiva além da leitura, da escrita e da fala. Desta maneira, as aprendizagens e os conhecimentos estão diretamente relacionados com a multiplicidade de práticas discursivas, de canais e meios, como por exemplo o uso do computador, do celular, do tablet. Já os múltiplos letramentos, referem-se à cultura e suas diversas facetas, articulados ao universo educacional, o que envolve discussões acerca dos contextos sociais e culturais como etnia, gênero, ideologias, entre outros (STREET, 2012). Sendo assim, estas concepções se referem às competências voltadas para a construção de sentido no processo de leitura e escrita, bem como os múltiplos canais que desenvolvem a função de comunicar.

1.1.2. Concepções de Linguagem, Alfabetização, Letramento

Sabe-se que a linguagem, como elemento cultural presente em todos os aspectos da atividade humana, apresenta-se de distintas formas, atravessando os tempos, marcando épocas. O senso comum considera a linguagem como forma de nos comunicarmos uns com os outros, permitindo-nos conhecer, criar, vivenciar e sentir o mundo. No entanto,

se faz necessário conhecermos o que os estudiosos revelam sobre a linguagem diante dos sujeitos em situação de deficiência, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento social quanto a suas experiências em contextos formais coletivos.

No século XX, os teóricos Piaget e Vygotsky exerceram grande influência nos estudos acerca do desenvolvimento humano e atribuíram funções diferentes à linguagem. Apesar das divergências entre si, esses teóricos compreendem que a linguagem e suas relações com pensamento são pontos relevantes para os estudos acerca do desenvolvimento humano. Piaget conceitua a linguagem como meio de comunicação do pensamento e suporte de conceitos e noções que competem a todos os indivíduos, possibilitando a interação com os grupos de que o indivíduo participa. Vygotsky, por sua vez, destaca que o ser humano necessita comunicar-se com os seus semelhantes e a linguagem age, então, como intercâmbio desta comunicação social, enfatizando que o pensamento se desenvolve por meio das experiências sociais e culturais, tendo a linguagem dupla função: de intercâmbio social e pensamento generalizante (VYGOTSKY, 1996; VYGOTSKY, 1997; OLIVEIRA, 1992; ARAÚJO, 2008).

No que se refere às divergências entre Piaget e Vygotsky a respeito da linguagem, faz-se necessário considerar que Piaget entende que o desenvolvimento cognitivo promove o desenvolvimento da linguagem, chamando atenção para a mudança do discurso egocêntrico (falas não-sociais) para o discurso comunicativo. Vygotsky, entretanto, compreende que a linguagem e o pensamento estão unidos: as falas não-sociais, chamadas por ele de discurso privado, representam a transição do raciocínio pré-linguístico para o raciocínio verbal. A construção do pensamento infantil se dá por meio da linguagem de adultos mais experientes (SHAFFER, 2009).

Com base nessa concepção, olhamos para os sujeitos em situação de deficiência intelectual como seres singulares, que carregam consigo características próprias e constroem suas narrativas de vida, seu pensamento e identidade, conforme o contexto em que estão inseridos, seja o meio social, familiar, escolar, entre outros.

Buscamos, ao longo do texto, interpelar os estudos acerca das relações entre linguagem e leitura, observando como a aquisição leitora foi/é abordada no cotidiano dos sujeitos em situação de deficiência. Nosso foco é compreender o sujeito em situação de deficiência intelectual como sujeito social, procurando ir além da concepção de desenvolvimento, valorizando também a interação social, cultural e a dimensão afetiva desses sujeitos.

De acordo com Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), a linguagem é percebida de modo diferente conforme cada fase histórica e isto a caracteriza como dinâmica no meio social. Assim, estes autores demarcam os postulados do teórico Bakhtin/Volochinov, que compreende estas fases como paradigmas, denominados de subjetivismo idealista, objetivismo abstrato e a concepção dialógica de linguagem. Consideram ainda que, para Bakhtin (2011), a interação é o primeiro elemento nas relações sociais, inclusive no que se refere aos gêneros discursivos.

Geraldi (1984) tratou os paradigmas como concepções de linguagem, denominando-as de linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. É válido salientar que Geraldi representa um dos estudiosos de Bakhtin no Brasil, e seus estudos relacionam, metodologicamente, o ensino de línguas e universo político, destacando diferentes implicações políticas de cada concepção de linguagem.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento está relacionada com a gramática normativo-prescritiva, enfatizando as regras do uso da língua de forma monologa, objetivando uma fala e escrita “corretas” e com pouca variação linguística, ao que denominamos de “padronização”. No que tange ao ensino, esta concepção foi bastante valorizada na década de 60, num contexto em que os conteúdos eram voltados para a transmissão de conceitos da própria gramática, enfatizando a metalinguagem e a transmissão de conhecimentos. As práticas de leitura, nessa concepção, são vistas como meio para o acesso a uma linguagem correta, para boa oralidade, boa escrita e aprendizagem da teoria gramatical, com ênfase na retórica (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011). Salustiano (2000; 2006) destaca que, nesta concepção, aprender a ler estava associado diretamente com a aprendizagem da escrita e que as produções textuais se orientavam, em grande parte, por imitações de textos exemplares da escrita literária culta, dificultando as produções sociais textuais contextualizadas e socialmente comunicativas.

Compreendemos que essa ênfase na valorização de um padrão culto da linguagem, do falar e do escrever corretamente, gerou e gera a exclusão daqueles que não atingem tais habilidades, quando observadas apenas em um único aspecto, relativo às normas gramaticais. Nessa concepção, os sentidos do texto são compreendidos como um produto do pensamento exclusivo do autor; ao leitor cabe uma “interpretação” reduzida ao pensamento daquele que escreveu, empobrecendo a ação comunicativa. Aqui, o sujeito é avaliado por sua capacidade de expressar-se corretamente.

Os autores supracitados também destacam a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, compreendida como meio para transmitir uma mensagem, isto é, elementos comunicativos que seguem uma variedade padrão, não sendo relevantes as variedades linguísticas. Assim, a língua é percebida como um sistema que se mantém estável e as leis linguísticas são específicas, isto é, a língua é vista como um código que deve ser dominado pelas pessoas que falam para que a comunicação aconteça de modo efetivo (GERALDI, 1984; FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011).

No que diz respeito à concepção de linguagem como forma de interação, Geraldi (1984 *apud* FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011) revela que a linguagem não é só expressão do pensamento ou transmissão de conhecimentos, mas sim, modos do ser humano atuar no mundo, pensar sobre ele e sobre o outro. O sujeito aqui é um ser social ativo diante da produção linguística, em suas múltiplas situações de atividades de comunicação. Nessa concepção, a linguagem é um processo dialógico e ideológico, implica em um sujeito que interage com as diferentes esferas da comunicação. O leitor age com uma participação ativa em relação a uma tríade leitor-autor-texto que sugere a produção dos significados dos enunciados, a compreensão e uso de conhecimentos prévios, construídos por meio desta interação, e ainda, pelas relações sociais.

Partindo deste pressuposto da linguagem como forma de interação, Araújo (2008) destaca que é nas interações sociais que o sujeito se desenvolve por meio da relação de pertencimento a um determinado grupo, e aos poucos constrói suas representações conceituais, isto é, internaliza os modos de interação social por meio da linguagem, o que possibilita o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor. Para a autora, a linguagem, portanto, é o que legitima o acesso à cultura e nos constitui como membros de uma coletividade.

Outro aspecto central para a compreensão das práticas de leitura diz respeito às concepções de leitura conforme os modelos de processamento ascendente, descendente e interativo. No *Modelo de Processamento Ascendente*, a leitura é percebida como um processo de decodificação e identificação de palavras. Os textos, em sua maioria, são lidos pelo leitor de modo linear. Os elementos de informações decorrem do texto para o leitor. O mediador desenvolve práticas educativas para ensinar, primeiro, as letras, seguidas de sílabas, palavras e frases. A leitura em voz alta também é outra atividade que caracteriza esse modelo. Os textos são vistos como pretextos para o ensino de normas gramaticais.

Desse modo, as metodologias se baseiam no domínio cumulativo de palavras, no controle do leitor, centradas em atividades preparatórias e de prontidões, habilidades de discriminação visual e auditiva, com “subordinação da leitura à fala” (LODI 2004, p. 44). Embora muitas pessoas tenham se tornado leitoras proficientes com esse modelo de processamento, é importante destacar que esse processo gera dificuldades de compreensão do que está implícito, nas entrelinhas, pois são consideradas secundárias.

O *Modelo de Processamento Descendente ou Modelo Psicolinguístico* coloca em evidência o leitor, dá ênfase às ações do leitor na construção do sentido do que foi escrito por um determinado autor. Smith (*apud* LODI, 2004) sinaliza que para se compreender um texto é preciso realizar previsões, fazer perguntas a respeito de seus significados e responder a tais perguntas. Neste modelo, o leitor apreende as ideias centrais do texto por meio dos conhecimentos prévios e do levantamento de hipóteses. Isto acontece por meio da previsão, que se torna condutora da compreensão. Deste modo, esse modelo é caracterizado também como um jogo de adivinhações, no qual o leitor utiliza estratégias para extrair informações do texto. No entanto, quando tais estratégias de adivinhação são empregadas em excesso, podem tornar a leitura equivocada.

Apoiada em Goodman, Lodi (2004) destaca que nesse modelo a leitura é percebida como um processo único; devido ao conhecimento de mundo do leitor, sua história e a cultura na qual está inserido. É importante destacar que a teoria de Piaget acerca da linguagem (dependente do sujeito sobre o meio) é relevante para a compreensão desse processo, pois considera que a leitura é desenvolvida com base na experiência, na perspectiva cognitiva. A leitura, então, é uma habilidade desenvolvida pela prática, por meio de experiências e, não pelo ensino. O leitor deve fazer suas próprias descobertas, uma vez que, por meio de tais descobertas, é que são reestruturadas suas atividades mentais, verbais, corporais.

O *Modelo de Processamento Ascendente/Descendente ou Modelo Interativo* de leitura, por sua vez, é caracterizado por uma interação não hierarquizada entre os dois tipos de processos para a compreensão do sentido do texto, pois defende que durante a leitura ocorre uma contínua negociação de conhecimentos, por meio de estratégias de leitura - metacognição (consciente) e cognição (inconsciente) - e habilidades linguísticas, culminando na interação entre autor e leitor por meio do texto. O leitor tem a possibilidade de regular seus próprios saberes, adaptando-se ao texto e conduzindo a melhor forma para compreender o texto. O leitor constrói a coerência textual por meio

das marcas linguísticas do texto e das pistas do autor, o que envolve tanto os conhecimentos prévios quanto o domínio dos vocabulários (LODI, 2004).

No contexto das práticas educativas, o papel do mediador se faz crucial para estabelecer a relação de leitor-autor-texto (LODI, 2004), de modo que os aprendizes possam interagir, posicionar-se socialmente e concentrar-se no texto. Ou seja, é papel do mediador despertar o interesse dos educandos sobre o texto, bem como promover relações entre os conhecimentos textuais e do mundo, o que corresponde ao trabalho com os índices fonológicos, que designam aspectos referentes aos signos linguísticos, (relação grafema-fonema) e com os índices visuais, alusivos às práticas sociais (GIASSON, 1993; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018). Portanto, compreendemos esse modelo como conciliador, pois valoriza os processos ascendentes e descendentes, sem criar resistência na leitura, possibilitando ao aprendiz de leitor aprender a ler, se posicionar, inferir e se avaliar enquanto produtor de sentidos, mediante a interação com o texto.

A *abordagem discursiva* faz alusão à leitura como uma atividade de cunho social e político, uma vez que a linguagem envolve relações de poder para além da metacognição, instrumentalizando o sujeito nos campos políticos e ideológicos. Deste modo, o texto é produto e produtor de sentidos que não dependem apenas da perspectiva do autor ou leitor, mas sim, decorrem das posições sociais dos sujeitos e de seus respectivos sistemas de ideias/ideais. Nesta abordagem, o leitor é percebido como um ser cognitivo e social, pois as relações sociais são elementos caracterizadores na construção de sentido do texto, na formação leitora/escritora, no percurso leitor (LODI, 2004; MELO; MOTA ROCHA, 2009).

Neste sentido, como já destacado, o ensino é centrado na participação efetiva do professor enquanto mediador junto ao alunado, a fim de promover estratégias de leituras, fazendo o uso da língua escrita como discurso em atividades sociais (LODI, 2004; SALUSTIANO, 2006), desde o levantamento de ideias principais do autor até a antecipação dos conhecimentos prévios, possibilitando o encontro com diferentes realidades (interações) e a construção de sentidos. Por isso, a língua é percebida como uma prática social dialógica que enfatiza a ação de se posicionar na leitura. Para tanto, faz-se necessário o entendimento de que a consciência fonológica é preditor da leitura no qual estão envolvidos os índices figurativos e visuais e que se vincularão com as atividades sociais, promovendo, assim, uma comunidade discursiva (MELO; MOTA ROCHA, 2009).

Costa (2001 *apud* CORACINI, 2005, p. 23) revela o olhar do leitor diante de suas relações sociais, de suas características pessoais, de sua subjetividade dizendo que “É preciso que o significante ou a escrita passe pelo corpo, se inscreva ou se invista nesse corpo, para que ganhe sentido, e um sentido que será constituído por e que constituirá a singularidade de cada um”.

No que se refere aos sujeitos em situação de deficiência intelectual, tais aspectos são de grande relevância para que possamos contribuir de modo enfático para uma formação leitora que beneficie estes sujeitos, uma maneira de nos movimentarmos com nossas crenças educativas e ideológicas frente aos processos de dominação e relações de poder. Apostamos em práticas em que o mediador promova situações em que os sujeitos em situação de deficiência possam apropriar-se de tais estratégias de leitura, dando sentido ao texto, interagindo com ele, atuando em sua cultura e se colocando como sujeito singular frente ao texto.

1.1.3. A Des/(Re)invenção da Alfabetização e a Dialogicidade entre Letramento e Alfabetização

A má interpretação dos conceitos de Alfabetização e Letramento causou grandes implicações nas práticas educativas brasileiras, da ênfase exclusiva no letramento até negação da alfabetização. Consideramos relevante atentarmos a este ponto, pois as escolas brasileiras passaram a desvalorizar o processo de alfabetização, incorrendo em um equívoco de compreensões sobre o qual refletiremos nesta seção.

Desinvenção é uma palavra que incorpora um prefixo com significados de retirar, de deixar de ser, de não servir mais. E no sentido mais amplo, seria possível a desinvenção da alfabetização? O que precisamos saber sobre isso? Como a escola compreende este processo?

Negar o ensino explícito e sistemático dos sistemas grafofônico, bem como a função do professor na mediação pedagógica, é o que caracteriza a desinvenção da alfabetização (SOARES, 2004; MOTA ROCHA; MELO; CAMPOS, 2010). Segundo Soares (2004), a desinvenção da alfabetização está atrelada a diversos fatores, entre eles, o fracasso escolar que permeou/permeia a educação brasileira no que diz respeito ao ensino da língua escrita. Tal fracasso é analisado por meio de avaliações de larga escala, dos números de repetência e de alunos fora de faixa etária. Outro fator que a autora cita é

a mudança de paradigma de alfabetização como sistema de signos para o paradigma construtivista, em que as facetas psicológicas foram supervalorizadas em relação às facetas linguísticas, conforme a psicogênese da alfabetização proposta pelos estudos de Emília Ferreiro (FERREIRO; TEBEROSKY, 1987; FERREIRO, 2001)

Soares (2004) enfatiza também o movimento *Whole language*, com base teórica na psicolinguística e nos estudos de Smith e Goodman, enfatizando apenas o modelo descendente de leitura. E, por fim, o deslocamento do foco dos estudos e práticas de ensino de leitura para o letramento, movimento em que prevaleceu o ensino dos usos sociais e a alfabetização tornou-se subjugada ou esvaziada no processo de aprendizagem da língua escrita. Assim, criou-se o falso entendimento de que a alfabetização é um método sintético e analítico no qual se esgota a aprendizagem da leitura e da escrita. Como consequências desta desinvenção, verificou-se queda nos índices de leitura (SOARES, 2004) e os alfabetizadores passaram a enfrentar o problema da não compreensão da teoria do letramento, não conseguindo encontrar uma linha de equilíbrio entre a alfabetização e o letramento.

Os estudos brasileiros acerca do ensino da língua escrita são caracterizados por uma percepção do sistema como um todo, denominada de percepção holística. Influenciado por estudos desenvolvidos na França e nos Estados Unidos, o Brasil atentou para as constatações de que os processos de codificação e decodificações são etapa prévia na construção de sentido (SOARES, 2003). Desta maneira, a autora compreende que o pêndulo que estava supervalorizando o letramento sobre a alfabetização passa a mudar de lado, atentando para o “radicalismo perigoso”, de valorizar ou a faceta psicológica ou fonológica.

Entretanto, entendendo a necessidade de uma aprendizagem que contemple as duas facetas desencadeia-se a concepção atual, o alfabetizar letrando, os dois como processos simultâneos, indissociáveis e interdependentes. É válido observar que, politicamente, tais equívocos influenciaram nas decisões governamentais, na construção do currículo, no financiamento das políticas de financiamento e na aprendizagem, naturalizando modelos escolares ineficientes e de controle social, o aumento da desigualdade social, a exclusão escolar, a lógica binária de separação do erudito e do popular (STREET, 2014; SOARES, 2003).

No que tange às ações pedagógicas correspondentes à dialogicidade entre letramento e alfabetização, Mota Rocha; Melo; Campos (2010) destacam a implementação do ambiente letrado e social, o ensino de estratégias cognitivas e

metacognitivas de leitura e escrita, a avaliação dos níveis de escrita e realização de jogos/exercícios de alfabetização, atividades sociais e alternância dos lugares sociais de autor e de leitor pelos alunos em formação, mediação face a face e o ensino de consciência fonológica. Por meio dessas ações, a alfabetização e o letramento mantêm suas singularidades e não se sobrepõem uma diante da outra.

Seguindo esta linha argumentativa, os processos de ensino-aprendizagem precisam, então, ser percebidos como uma contínua relação articulada entre política pública, escola e sociedade, destacando aqui a língua escrita como prática cultural. Cabe, pois, aos envolvidos com a educação difundir tal/tais culturas, criando vínculos em que tanto se conceba as habilidades psicolinguísticas como também o uso social daquilo que se aprende. É necessário promover os ajustes que a contemporaneidade nos apresenta, nos aspectos da tecnologia, do currículo, dentre outros, pois ler e escrever não são práticas desenvolvidas somente na escola (TAYASSU, 2011; MACHADO, 2010).

Assim, cabe ao professor a compreensão dos usos da escrita e da leitura dos alunos que não se restringem ao universo escolar. É crucial que os diversos gêneros textuais se tornem objeto de estudo e análise de forma efetiva e não apenas componente do currículo prescrito; tornar relevante os conteúdos que são desenvolvidos nas práticas educativas, tornar a leitura uma ação dialógica.

Na busca de sintetizar como os modelos teórico-metodológicos acerca das práticas alfabetizadoras se apresentam na literatura nacional após a década de 1980, Melo e Mota Rocha (2009) caracterizam os modelos e suas implicações pedagógicas, possibilitando-nos uma constante reflexão acerca da formação leitora dos sujeitos em situação de deficiência intelectual.

O primeiro modelo corresponde ao Sistema de Signos com excessiva especificidade na alfabetização, baseado na abordagem empirista, que enfatiza o binômio de estímulos-respostas.

O segundo modelo é denominado de Sistema de Representação, baseado na teoria epistemológica de Piaget, que culmina em um sistema de códigos da escrita progressiva (FERREIRO & TEBEROSKY, 1987), a qual percebe que o conhecimento não se baseia tão somente em “fotocopiar”. Emília Ferreiro proporciona grande contribuição neste modelo de alfabetização apresentando a psicogênese do processo de aquisição da escrita pelas crianças por meio da representação da linguagem. Corresponde ao modelo descendente de leitura, mencionado acima. É válido destacar que nesse modelo

existe a flexibilidade do leitor no ato da leitura. A competência leitora advém da prática leitora. Inicia-se a desinvenção da alfabetização.

O terceiro modelo, denominado Prática Social, expressa excessiva prevalência do letramento, sendo respaldado pela teoria de Vygotsky, em uma perspectiva dialética, na qual a interação é crucial no processo de ensino-aprendizagem. A abordagem de leitura é orientada pelo processamento descendente. Saber ler aqui designa a construção de sentido e o letramento é compreendido enquanto prática cultural transformadora da realidade. A desinvenção da alfabetização é acentuada, uma vez que as aprendizagens se dão pela aguçada atividade com as práticas sociais e o professor geralmente atua como centro da mediação, conferindo aos alunos um papel de sujeitos ativos.

O quarto modelo é marcado pela Dialogicidade entre Letramento e Alfabetização, o qual resgata as teorias construtivistas e sociohistórica. O leitor é concebido como um sujeito cognitivo e social, o aluno faz uso do processo ascendente e descendente de leitura. Soares (*apud* MELO e MOTA ROCHA, 2009) explana que, nesse modelo, ocorrem as propostas interativas e discursivas e o aluno faz uso da língua escrita em atividades sociais, uma adequada escolarização. Ainda, utiliza estratégias metacognitivas, linguísticas e sociais, um monitoramento consciente, promovendo habilidades de leitura de baixos e altos níveis.

Nossa análise de dados busca inspirações neste quarto modelo, pois apostamos na dialogicidade da alfabetização e do letramento sem supervalorizações, seja de um ou do outro, com práticas sociais de escrita e com trocas de experiências e compartilhamentos coletivos.

Os estudos expostos possibilitam uma melhor compreensão acerca do processo de apropriação da leitura dos sujeitos em situação de deficiência intelectual, pois sabemos dos obstáculos cognitivos que enfrentam ao lidar com o saber e com a construção de conhecimentos. Neste sentido, as práticas educativas que envolvem a formação leitora possibilitam a estes indivíduos a exploração e expressão da linguagem oral, para que possam se posicionar como sujeitos de aprendizagem, apresentar suas ideias e percepções da vida, compreender o que os seus pares e o mediador falam. Dessa forma, percebam na escrita as funções sociais da língua, enquanto informação e deleite, e que as aprendizagens gerem o compartilhamento de práticas individuais e coletivas da leitura (BATISTA; MANTOAN, 2007).

Acreditamos, portanto, no que diz respeito à escola, numa prática educativa em que o educando dê sentido à leitura que faz, que faça uso do posicionamento e da

criticidade, que relacione com o seu mundo, com os diferentes mundos, interpretando e influenciando. Desse modo, a alfabetização e o letramento incluem as habilidades de interpretar a/as sociedade/s através de práticas de leitura e escrita, um olhar para o eu, o outro e nós.

1.1.4. Eventos e Práticas de Letramento

O que seriam, em nossa vida cotidiana e no ambiente educativo, as práticas sociais e eventos de letramento a que os estudiosos se referem? Tais questionamentos não partem apenas da autora deste texto, mas de inúmeros profissionais da educação e estudiosos desta temática. Os termos, de modo geral, objetivam a compreensão dos usos e dos significados da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais e os desdobramentos na educação, na política, na cultura em que os sujeitos e grupos sociais estão inseridos.

No que tange aos *eventos de letramento*, o termo foi culminado por Shirley Brice Heath, na década de 80. A pesquisadora ampliou a compreensão acerca de como acontecem as vivências e experiências com o universo da leitura/escrita/fala nos diferentes contextos, escolar e extraescolar, mediante sua pesquisa em comunidades populares dos Estados Unidos. O termo deriva dos eventos de fala, que correspondem às ocasiões em que se busca a compreensão de sinais gráficos, chamados de eventos de *lectoescrita* (ANDERSON; TEALE, 1987). Assim, os eventos de letramento são percebidos como as diferentes maneiras da interação social em que o texto escrito se faz presente como mediador da atividade social, de modo constitutivo (HEATH, 1982; STREET, 2012).

Rojo (2010, p. 26), inspirada em Heath, conceitua evento de letramento como “[...] qualquer ocasião em que um fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. Os eventos de letramento focalizam situações particulares de uso da língua (ainda que de modo subjacente), tendo por base seus sentidos e significados em um contexto social e/ou cultural, ou seja, uma prática de letramento. Nesse sentido, os eventos são episódios definidos pelas práticas de letramento, que tem sentido social mais amplo e lhe dão significação (BARTON; HAMILTON, 1998; STREET, 2012). Deste modo, compreendemos que, no contexto

escolar, as atividades de letramento devem estar relacionadas aos usos sociais da língua, de modo dialogado e interativo, dando sentido aos eventos.

Ao destacarmos o termo evento de letramento, nos remetemos a sua derivação de evento de fala, que busca a compreensão dos signos gráficos, dando-lhe a ideia de atividade constituída e constitutiva na produção de texto, fala, escrita, aprendizagem (STREET, 2010).

Street (2012) criou o termo “práticas de letramento”, fazendo uma distinção entre os conceitos de eventos e de práticas. O conceito de práticas de letramento está associado aos modos culturais e sociais de significação e utilização da escrita. As práticas de letramento têm um sentido mais abrangente do que eventos de letramento. Relacionam-se com as ações realizadas pelos envolvidos (participantes) com os eventos, dando sentido ao uso da leitura e da escrita (STREET, 2012; STREET, 2014; SOARES, 2004; REIS, 2019). Ao adentrarmos nas *práticas de letramento*, é importante o respeito à cultura em que o sujeito está inserido e que os métodos locais de produção e significação de conhecimentos sejam assimilados em políticas curriculares.

Nossa pesquisa se propõe a compreender as práticas e eventos de letramento literário em teses e dissertações do Catálogo Capes e, para isso, é importante que possamos considerar o enfoque histórico e social do letramento (STREET, 2010; HAMILTON, 2000), destacando as características específicas dos eventos, sistematizando um conjunto de práticas de produção de sentido baseadas em textos orais e escritos, buscando conhecer como os sujeitos em situação em deficiência intelectual lhe atribuem sentidos particulares e sociais. Assim, buscamos ir além da descrição dos eventos procurando alcançar as práticas de letramento, de modo a compreender como seus significados sociais e culturais se fazem presentes na produção de sentido dos sujeitos em foco.

Hamilton (2000) trata do caráter abstrato das práticas de letramento e como podem ser inferidas por meio dos eventos de letramento, destacando o papel dos participantes ocultos; o domínio prático em que o evento ocorre e estabelece o seu sentido e propósito social, os valores não materiais, as maneiras de pensar, as habilidades e conhecimentos; as rotinas estruturadas, as regras de legitimidade que determinam quem pode ou não estar engajado em diferentes atividades.

No que diz respeito à apropriação da leitura por sujeitos em situação de deficiência intelectual, mediação pedagógica é um ponto crucial, pois é por meio dela que se promovem os conflitos e os desafios de caráter cognitivo, com base nas práticas sociais

letradas e nos eventos de letramento. É necessário estarmos atentos aos conhecimentos acerca dos procedimentos de mediação docente e a posição dos sujeitos na relação pedagógica, tanto nos aspectos funcionais como também nos fatores extracognitivos. A busca pela construção dos significados e sentidos da leitura, n contexto das práticas de letramento, pode possibilitar o reposicionamento do sujeito como um ser ativo na relação pedagógica, movido por práticas interacionistas e discursiva de língua escrita (FIGUEIREDO; MOTA ROCHA; POULIN, 2018.) Isso significa que o repertório sociocultural e os conhecimentos prévios de cada sujeito são requisitos para buscar informações acerca da leitura, se completam com a mediação do professor e dos seus pares (HILA, 2009; SALUSTIANO, MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2011).

Conforme Hila (2009), apesar de passadas décadas de pesquisas e de estudos na área da leitura e dos avanços em diretrizes curriculares e manuais para o professor, esta temática ainda não se esgotou e os principais conceitos ainda não são compreendidos por muitos professores (por diferentes fatores) ou até são desconhecidos, o que se reflete diretamente no insucesso de suas práticas e mediações, resultando no que a autora chama de trabalho “espontaneísta”, inclusive com os diferentes gêneros textuais.

Dessa maneira, para ressignificar a prática pedagógica mediante a leitura, especificamente a leitura literária, se faz de grande relevância o debate entre teoria e prática, para que se possa adentrar efetivamente com a integração social, com a inserção de atividades sociais no cotidiano escolar, em que as crianças possam compreender sua realidade e outras realidades por meio da produção/construção de sentidos (HILA, 2009).

Assim, a abordagem dos eventos e práticas de letramento representam uma significativa contribuição nesse sentido, uma vez que pode favorecer na interação da tríade da leitura, escrita e fala, complementando e fortalecendo necessidades individuais e coletivas dos sujeitos enquanto exercício de cidadania e em suas participações sociais (HAMILTON, 2000).

Compreendemos que vivemos em mundo de semioses e que essas múltiplas fontes de linguagens devem fazer parte das vivências nos espaços educativos, cabendo aos professores oportunizar e mediar ao seu grupo de alunos o acesso aos gêneros multimodais (HILA, 2009) que a sociedade faz uso, inclusive, com as diferentes linguagens, estratégias de leitura e as dimensões constitutivas do gênero (tema, estrutura composicional e estilo). Brandão (2001) *apud* HILA, 2009, p. 162 diz, a esse respeito, que “ao mediar o aprendizado de estratégias de leitura adequadas aos gêneros textuais, estará contribuindo com sua parcela de formar o cidadão no seu sentido pleno”.

No que se refere ao planejamento de práticas de leitura, Hila (2009) sugere uma proposta com um processo que envolve os elementos textuais, contextuais e pragmáticos dos diferentes gêneros. Para tanto, a autora destaca as fases de pré-leitura, leitura e compreensão da leitura. A fase da *pré-leitura* objetiva acionar os esquemas mentais que os sujeitos possuem diante da leitura e sua compreensão. Nesta fase, são possíveis as previsões, a criação de hipóteses e a mobilização dos conhecimentos prévios e de mundo que os leitores têm sem recorrer ao texto propriamente dito (imagens, gravuras, slides, perguntas que fazem parte desta fase). Após a realização desta etapa, a fase da *leitura* deve ser pensada em quatro momentos: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. A autora pondera que a *compreensão de leitura* ou *pós-leitura* requer a mediação do professor com base no nível de cada sujeito leitor, conforme o gênero a ser explorado. Compreender envolve a mediação de confrontos e entendimentos com base nas informações tanto do texto como do leitor, atentando às características de cada gênero, ao estilo, à composição e às inferências. Já no processo de interpretação, o leitor avalia as informações trazidas no texto, refletindo sobre o tema e relacionando com suas experiências sociais e culturais. Envolve, então, a apreciação crítica do leitor sobre o que foi lido.

Hila (2009) considera que o trabalho com a leitura de gêneros textuais requer do professor, enquanto agente mediador, a formação continuada e vivência desses processos de mediação, sustentados em uma pedagogia sistematizada, com bases epistemológicas confiantes (aspectos metodológicos, conceituais e procedimentais). Embora tais mudanças venham acontecendo, ainda é de modo lento. A autora considera que o “aprender a ler, lendo” sem uma mediação (*andaimagem*³) adequada corre o risco de cair em práticas equivocadas em que o leitor fica cada vez mais distantes de alcançar o caráter discursivo da leitura, de levantar hipótese, inferir, empregar estratégias, confirmar hipóteses, ou seja, ler além do que os olhos podem observar.

³ Segundo Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), o conceito de *andaimagem* é formulado com base nos pressupostos teóricos de Vygotsky e enfatiza a importância da mediação pedagógica na construção de conhecimentos.

1.1.5. Letramento Literário

O percurso pelo universo do letramento nos leva ao interesse pelo letramento literário. Além destes conceitos estarem interconectados pela nomenclatura, existem paradoxos presentes entre os discursos e as ações pedagógicas, ainda muito focadas na compreensão de que esta maneira de letrar resulta da leitura de literatura no processo de escolarização. Ler literatura difere de ler literariamente um texto, pois existe uma especificidade na leitura literária que merece ser refletida (MACHADO, 2010). Nossa pesquisa anterior, “Letramento Literário no Contexto da Educação Infantil: uma intervenção na pré-escola” (SOUSA, 2016), muito contribui para nossa compreensão dos conceitos e práticas sociais por meio da leitura literária.

A literatura infantil é entendida, atualmente, como um instrumento de grande relevância para o desenvolvimento dos sujeitos, pois as palavras e ilustrações dos textos literários propiciam atração, interação com a ficção, levando a despertar diferentes potencialidades. Mota Rocha, Oliveira e Souza (2018), que trabalharam com alunos em situação de deficiência intelectual da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campina Grande-APAECG, apontam que a inserção destes alunos no universo literário propiciou a ampliação da interação, mediante o contato com os livros literários, manuseando, folheando, como também a inserção em atividades de apropriação de leitura.

Nossa discussão e compreensão do letramento literário de sujeitos em situação de deficiência intelectual se baseia na hipótese de que as vivências com o texto literário são pautadas, em sua maioria, pelos livros e textos da literatura infantil, uma vez que estes objetivam atender às necessidades dos leitores e são estruturados em uma relação em que a palavra e a imagem possivelmente caminham juntas e podem promover a ampliação de pensamento, as possibilidades do uso da linguagem, a curiosidade.

É válido destacar que o universo da literatura infantil se apresenta por uma variedade de gêneros literários: fábulas, lendas, poemas, contos, narrativas, entre outros. Por meio desses diferentes gêneros literários acontecem a magia do jogo, a brincadeira com as cores, com as formas, com as palavras, desencadeando interação e a sensibilidade do leitor para receber e apropriar-se do texto (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007; CADEMARTORI, 2010).

Percebemos que as vivências nas práticas educativas com os diversos gêneros literários junto aos sujeitos em situação de deficiência intelectual, especificamente, e a convivência com bons livros literários, além de viabilizarem uma experiência estética e de aproximação com o texto artístico, possibilitam um caminho promotor do letramento literário.

O letramento literário é percebido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67). Assim, convém compreendê-lo como um processo de apropriação da palavra por meio da inserção no mundo da magia e da fantasia que a arte literária apresenta. Daí a importância de vivenciar a prática de leitura do literário, sentir-se presente diante do texto, compreender o que ele diz e para que serve. Esta prática pode acontecer por toda a vida, por meio da interação do leitor com a literatura, e não apenas no ambiente educacional, onde tantas vezes é atrelada ao tratamento de conteúdos programáticos (SOUSA, 2016). Conforme afirma Cosson (2006, p. 39-40),

o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação. Trata-se, pois, de um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos. [...] O ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social. O significado deixa de ser uma questão que diz respeito apenas ao leitor e ao texto para ser controlado pela sociedade.

Nesse sentido, a forte interação que gera a apropriação dos sentidos e significados dos textos literários é o que caracteriza a especificidade do letramento literário, o qual inclui experiências de interpretação e re(interpretação) textual, bem como o viver o “outro na linguagem”. Assim, o texto, quando é apropriado, permite a construção de identidade(s), de realidade(s), da compreensão cultural, do conhecimento do eu através do outro e vice-versa (COSSON; PAULINO, 2009, p. 69).

Para Cosson (2006), a leitura corresponde às práticas sociais que transformam as relações entre os seres humanos e, para tal, faz-se necessária a compreensão do que ela seja realmente: antecipação, decifração e interpretação. Quando diz respeito à leitura de literatura, envolve a aprendizagem da literatura, sobre a literatura e o que se aprende por meio dela, ao que Machado (2010) denomina de vida social da Literatura. Nesse sentido, desencadeia-se o letramento literário.

Concordamos com os referidos autores, pois entendemos que devemos instigar a construção de comunidades de leitores objetivando o letramento literário, a vivência e a

experiência com a Literatura, de modo a possibilitar a construção de sentido, tendo o universo escolar como aliado primordial para a sua consolidação.

A compreensão da leitura e a construção do sentido do texto parte daquilo que se conhece para o que será desvendado e conhecido, e envolve os processos de antecipação, decifração e interpretação (COSSON, 2006). A *antecipação* refere-se às operações que antecedem a entrada no texto, suas características e especificidades (materialidade). A *decifração* diz respeito à entrada no texto, à familiarização, ao encontro com as letras, palavras e seu contexto. A *interpretação*, por sua vez, são as relações que o leitor estabelece ao processar o texto, desde as inferências, o sentido deste e a interação com os envolvidos com a leitura (SOUSA, 2016).

As autoras Alves e Ramos (2014) também compartilham dessa ideia da arte literária como uma atividade de diálogo, de interação verbal, pois acreditam que nela estão envolvidas a língua materna, a criatividade, a fantasia e a relação autor/leitor, aspectos que compõem um acervo cultural e ampliam o repertório linguístico do leitor, o conhecimento estético e as possibilidades de significação dos textos (SOUSA, 2016).

De acordo com os estudos de Cosson (2010), diversos fatores dificultam o processo de promoção do letramento literário e da leitura literária no ambiente escolar, a exemplo da inadequada escolarização da literatura do uso inadequado dos textos (SOARES, 1999), da divisão dos textos literários a partir do aspecto faixa etária, da pouca criteriosa seleção dos livros, da ausência de bibliotecas ou bibliotecas com livros insuficientes, da falta de funcionários específicos e até dos fins educativos que justificam a leitura literária na escola (SOUSA, 2016).

É sabido que a escolarização da literatura é inevitável, pois a escola apresenta saberes específicos sobre esse tema. No entanto, é preciso a compreensão do que seja a escolarização adequada da literatura, esta que se encaminha para o letramento literário, pois possibilita a prática social para além da escola, uma prática de leitura efetiva em que se pensa na ampliação de autores, de gêneros e obras, afastando-se de finalidades instrutivas ou moralistas, de textos fragmentados e de cópias de frases do texto (SOARES, 1999).

Concordamos com Paulino (2005), ao observar que a literatura foi/é utilizada como caminho para o ensino de regras gramaticais ou conteúdo específicos e que, ao contrário desta ação, a leitura literária precisa ser conduzida instigando o leitor a repensar o mundo em que vive, afastados do caráter moralizante.

A leitura se torna literária à medida que a ação do leitor se constitui em uma prática cultural de modo prazeroso, isto é, a leitura literária passa a ser misturada com a vida social (PAULINO, 2005), com a construção de pensamentos, ações e emoções.

No que diz respeito à orientação metodológica do ensino de leitura na escola, é importante nos questionarmos para o quê, como, para que se lê literatura na escola. Objetiva-se que os projetos de leitura literária articulem as ações da sala de aula com as leituras em espaços da comunidade escolar e a valorização da literatura como uma prática social que transforma as relações entre pares, comunidade, as relações humanas como um todo (MACHADO, 2010; COSSON, 2006; SOARES; PAIVA, 2014).

O professor é o intermediário entre o livro e os leitores, exercendo uma grande influência, já que é a partir da escolha dos livros que compartilhará com eles. Desse modo, cabe a este profissional a importante missão de tornar a leitura de literatura algo que auxilie o leitor/aluno em seu desenvolvimento. Assim, nos ambientes educacionais formais, “a literatura é um *locus* de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada” (COSSON, 2006, p. 26-27), cabendo aos professores fazer essa mediação (SOUSA, 2016).

Desta maneira, o professor não é o centro da leitura, ele compartilha a liberdade literária. O aluno é respeitado, é parte constituinte, indicador de livros, de modo que a leitura de literatura ganha dimensões que ultrapassam o ato solitário. A escola precisa estar atenta a quem são os seus grupos de leitores, sua comunidade, sua realidade; promover a leitura de literatura nas relações entre os textos e os meios de comunicação (diálogo), buscando uma interface da leitura literária com outras artes, outras tecnologias (MACHADO, 2010).

Machado (2010) ressalta a relevância de viabilizarmos uma aproximação dos meios comunicativos que os alunos utilizam fora da escola, a fim de ampliar uma conexão com os livros (TV, Sites, Blogs, Vídeos etc.), porque acredita que estamos em um momento de transição da educação para uma troca generalizada dos saberes. Cabe ao professor a compreensão dos usos da escrita e da leitura dos alunos que não se restringem ao universo escolar. Nesse sentido, a escola atua como espaço de construção do letramento literário, o que demanda que as práticas pedagógicas estejam bem definidas, os objetivos para a leitura literária sejam pensados, planejados.

Conforme o Glossário *online* CEALE- termos de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Universidade Federal de Minas Gerais, a prática pedagógica para com o letramento literário precisa se pautar em algumas características cruciais: a interação direta do leitor

com a obra; a construção de comunidade de leitores desencadeada pelo compartilhamento de leituras; a ampliação do repertório literário (diferentes gêneros, suportes e meios); a promoção de atividades sistemáticas, a competência para ler a leitura literária (CEALE, 2020).

O professor, ao ler e promover as vivências com a arte da literária na escola deve atuar como fomentador da competência literária de seus alunos, aqui, em específico, pensamos nos sujeitos em situação de deficiência intelectual, objetivando a construção de uma comunidade de leitores que criam, recriam, pensam, se encontram, dialoguem e mostrem suas percepções sobre os mais variados assuntos.

Até aqui vimos que vivenciar propostas com a arte literária requer uma preparação que favoreça a fruição estética, o deleite e a construção de sentido do texto, cabendo ao mediador o papel de estar atento, de conduzir esse processo de leitura prazerosa (COSSON, 2006). Aqui, cabe o uso da sequência básica do letramento literário, proposta por Cosson (2006), não como regra, mas com prática que desperta a criatividade e une o tripé de leitura enfatizado por Machado (2010) e as fases de leitura propostas por Hila (2009), constituídas de motivação, introdução, leitura e interpretação.

A *motivação* é um momento de criação e conversação, de preparação do leitor para texto, estreitando os laços com a temática e com a obra. Acontece por meio de um momento lúdico, uma brincadeira, uma música, um diálogo, por exemplo. Por meio da motivação é possível perceber as expectativas iniciais do leitor para com o texto e a leitura da obra. A *introdução*, por sua vez, corresponde a apresentação dos elementos da obra física, a justificativa da escolha; corresponde à apresentação de elementos como autor, capa, orelha, edição, sumário, entre outros, provocando o prazer da descoberta, a curiosidade. A *leitura* caracteriza-se pela vivência que acarreta a experiência individual com o texto, o interesse ou hesitação, a crítica ou o deleite. Nesse momento, o mediador atua como auxiliador da interação do autor com o leitor, possibilitando a experiência estética pelo som, pelo gesto, pelo visual, pelo tato e pelo cheiro – as sensações que a leitura literária provoca de maneira única. A leitura do livro pode acontecer na escola, no seio familiar, na biblioteca ou em outros espaços, desde que aconteçam momentos para a construção do sentido, da reflexão. Por fim, a *interpretação*, que é o desvendamento da vivência literária, o que a experiência estética proporcionou, o momento mágico de se fazer presente no texto literário, um momento de íntima interação entre o leitor e social, a construção do sentido, como a leitura tocou e como nos manifestamos conosco e com o

outro, os impactos que memorizados despertam o posicionamento acerca do mundo (COSSON, 2006; SOUSA, 2016).

Os processos e conceitos que resumizamos nesse capítulo constituem fundamentos para a análise dos eventos e práticas de letramento literário que serão analisados no quarto capítulo. O próximo capítulo auxilia na compreensão da deficiência intelectual, e amplia nossa compreensão acerca das vivências dos sujeitos em situação de deficiência intelectual com a leitura literária.

CAPÍTULO II

CONCEPÇÕES ACERCA DE DEFICIÊNCIA, DIFERENÇA E INCLUSÃO ESCOLAR

Este capítulo trata das discussões acerca das concepções da deficiência, mais especificamente, sobre sujeitos em situação de deficiência intelectual. Ressaltamos a deficiência intelectual como construção social, abordando a Educação Especial na perspectiva da construção de uma educação inclusiva. Por fim, apresentamos reflexões sobre a diferença e a diversidade, indicando a existência de tensões e naturalizações no contexto educacional.

Buscamos refletir sobre a historicidade destes sujeitos e sua importância para a sociedade em uma perspectiva de valorizá-los como seres que pensam e que possuem direitos, que atuam e participam nas relações sociais e devem ter uma educação de qualidade, independente de quaisquer especificidades de desenvolvimento, conforme os desafios e possibilidades do mundo contemporâneo.

2.1.1. Modelo Médico e Modelo Social

Historicamente, as pessoas ditas fora do padrão da normalidade vivenciaram, por muito tempo, situações de maus tratos, violações, discriminações, foram alvo de extermínio. Eram desvalorizadas e vistas como inúteis, inaptas, inferiores. Assim, muitas pessoas foram privadas de sua inserção social, pois não produziam, não tinham “futuro”. Aqueles que não alcançavam os objetivos hegemônicos, de força trabalhadora e de atender os padrões sociais e cognitivos, eram desqualificados, percebidos como constituídos por uma anormalidade, entendida como sinônimo de julgamento moral, estético que resulta em desrespeito à vida (DINIZ, 2012; LONGMAN *apud* MELO, 2018; SANTOS; MAGALHÃES, 2019).

Conforme Silva (2012), na Antiguidade, em muitos países, o abandono/renúncia das crianças que nasciam com alguma característica que estivesse fora da linha de

normalidade era uma atitude predominante. Na Grécia e Roma Antigas, as potências militares das cidades-estados, buscavam o êxito na forma estética e na vida saudável. Para tanto, as crianças passavam por inspetorias, seja pelo Estado, seja pela própria família e, caso fosse identificada alguma fragilidade física ou mental, eram abandonadas, negligenciadas e destinadas à morte.

Nos séculos XI e XII, as pessoas que apresentavam alguma condição de deficiência eram culpadas pela própria deficiência e vistas como pecadoras, endemoniadas e castigadas. A influência cristã também se deu na criação de hospitais que atendessem aos marginalizados, locais que tinham não apenas a função de ajudar aos sujeitos com deficiência, mas de afastá-los do ambiente social. Convém lembrar que as instituições de abrigo eram em lugares bem distantes, demarcando o atendimento segregado pela ambivalência de proteger e ao mesmo tempo isolar da sociedade (SILVA, 2012; SANTOS; MAGALHÃES, 2019).

A Idade Moderna marca um avanço na forma de compreender as pessoas com deficiência, dando início a uma fase precursora da história da Educação Especial, inicialmente, com o ensino de pessoas com surdez e cegueira. Na segunda metade do século XVII, foi fundada a primeira escola para surdos e cegos. Segundo Mazzota (2005), Jean Marc Gaspard Itard foi reconhecido como o médico que educou com métodos sistematizados uma pessoa que apresentava deficiência mental e seu aluno, Edouard Seguin, passou a ter grande participação na Educação Especial e na AAMR, uma associação voltada para a deficiência mental.

No Brasil, não foi diferente, as Santas Casas de Misericórdia foram os lugares de acolhimento de crianças que apresentavam deficiências físicas ou mentais, abandonadas pelos pais. Em meados de 1800, médicos, filósofos e educadores passaram a atuar junto às deficiências mentais, físicas e sensoriais, bem como na criação de instituições voltadas aos sujeitos marginalizados pela deficiência (MAZZOTA, 2005).

Em 1854, foi inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, um grande marco para o país no que diz respeito à possibilidade de crianças cegas terem direito à educação. Esta conquista teve grande influência de José Álvares de Azevedo, brasileiro com cegueira e que havia estudado no Instituto de Jovens Cegos de Paris. Desejava implantar no Brasil uma escola aos moldes daquela em que estudou na França, obtendo apoio de D. Pedro II, de Xavier Sigaud (médico do Império), Couto Ferraz e Benjamin Constant (MAZZOTA, 2005; SILVA, 2012).

Em 1857 foi inaugurada, no Rio de Janeiro, a primeira instituição para surdos, chamada de Instituto de Surdos-Mudos. Ernesto Huet, Marquês de Abrantes e D. Pedro II foram nomes importantes que se empenharam para a construção do Instituto, que atendia crianças entre sete e quatorze anos (MAZZOTA, 2005). Atualmente, a instituição se chama Instituto Nacional da Educação dos Surdos - INES.

No entanto, no contexto histórico geral, a sociedade brasileira demonstrou pouca preocupação com a deficiência em seus múltiplos aspectos, uma vez que as escolas eram escassas e, em sua maioria, as pessoas que tinham acesso eram os ricos. Assim, a deficiência era encarada com descaso e restrições, não fazendo parte dos objetivos governamentais ações para atender as demandas deste público. Até a década de 1930, as escolas para os sujeitos com deficiência eram escassas e só a partir desta década é que esta temática passou a ter mais visibilidade, com associações, novas instituições e centros de reabilitações (JANNUZI, 2004; SANTOS; MAGALHÃES, 2019).

Nesse momento, os estudos acerca da deficiência foram muito influenciados por questões biomédicas (os médicos eram os precursores na produção teórica), passando pelos estudos sociais, ainda reduzidos. É sabido que a medicina atuou com grande influência na compreensão da deficiência, inclusive, refletindo diretamente no campo educacional, desde a propagação de medidas de higiene, passando pela catalogação de anormalidades até a criação de instituições escolares (JANNUZZI, 2004), resultando na constituição do modelo médico de abordagem da deficiência (DINIZ, 2012).

O *modelo médico*, corresponde a uma concepção que toma por base a *lesão/deficiência/handicap* que caracteriza perda e falta de habilidades que limitam ou dificultam os papéis a serem desenvolvidos pelas pessoas na sociedade. Estabelece uma relação de causa e efeito entre fatores biológicos (lesão ou alterações cromossômicas, por exemplo) e desempenho social. Neste sentido, as problemáticas referentes às marginalizações, fracasso escolar, entre outros aspectos, são percebidas como resultados da lesão, da deficiência.

Mas, o que significam esses termos? De acordo com a Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e Handicap- ICIDH (documento sistemático acerca das lesões e da deficiência), a *lesão* corresponde a uma anormalidade de cunho psicológico, fisiológico ou de anatomia. As lesões são adjetivadas em categorias e em gradações de intensidades, subdividindo as pessoas com deficiência em grupos, inclusive, no que diz respeito ao tratamento, conforme sejam afetados por deficiência visual, mental, física, com base nas suas lesões. Segundo essa perspectiva, a deficiência resulta da lesão que causa a restrição

para que se possa executar alguma atividade dentro do que a sociedade considera normal, definida a partir de diagnósticos e sintomas. O *handicap*, por sua vez, relaciona-se com as desvantagens ou limitações para participar da vida social de cada ser, devido a lesão ou deficiência (DINIZ, 2012).

Este modelo também é caracterizado por definir a normalidade, tanto em termos estatísticos quanto em termos sociais. Dentre vários questionamentos a este modelo, destaca-se a fragilidade quanto à compreensão de questões políticas relacionadas com as deficiências, a começar pelo fato de que este documento foi desenvolvido por pessoas que não vivenciam a condição de deficientes. Outro aspecto refere-se à patologização da deficiência (DINIZ, 2012; MAZZOTA, 2005), que reduz o corpo à representações e que isola os sujeitos, uma interpretação eticamente questionável, baseada em pressuposições de normalidade - ainda que o termo anormal/anormalidade não seja citado, é possível fazer as devidas deduções de tais aspectos.

Desse modo, este modelo é criticado por entender a deficiência em termos individuais, restrita ao corpo, rotulando os sujeitos ao concebê-los como inaptos e que pouco participam da vida social, sem relacionar a condição de deficiências às causas e implicações sociais. Todas estas críticas foram, em sua maioria, desencadeadas pelo olhar dos movimentos sociais de pessoas com deficiência, que culminou na constituição do modelo social (DINIZ, 2012).

O *modelo social*, por sua vez, compreende a deficiência como uma questão multidisciplinar, não apenas de natureza médica, incorporando os questionamentos sociológicos, antropológicos, políticos, econômicos, evidenciando o papel da exclusão econômica, das ideologias e relações de poder nas concepções de deficiência.

Este modelo tem como um dos principais representantes o sociólogo Paul Hunt, que lutou pela organização política de pessoas com deficiência, objetivando sua plena participação social. Com base nessa luta, foi criada a primeira organização de deficientes (formação e gerência), denominada de Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação – UPIAS (na sigla em inglês). Pautava-se na resistência ao modelo médico, acreditando na deficiência enquanto questão social e buscando sua redefinição em termos de exclusão social. Assim, as UPIAS objetivavam evidenciar que em vez de uma tragédia pessoal, a deficiência resulta da discriminação social contra grupos de expressões corporais diversas (DINIZ, 2012).

A luta da pessoa com deficiência, neste modelo social, objetiva ir além da busca pela cura das lesões e superação de deficiências a elas associadas. Visa constituir ou

alcançar políticas públicas para a deficiência, pautadas em direitos, acessibilidades, bem-estar e justiça social. Na década de 1990, devido às críticas feitas a ICIDH, houve a revisão desse documento com a participação das entidades acadêmicas e dos movimentos sociais de deficientes. Nesse processo, divulgou-se a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde-CIF, que se baseia na integração do modelo médico e social, objetivando uma visão coerente na perspectiva da saúde, um olhar pela tríade biológica, social e individual. Destaca-se, assim, a impossibilidade de o modelo médico responder às expectativas e demandas de pessoas que vivenciam a experiência da deficiência (DINIZ, 2012).

Estamos de acordo com a compreensão, evidenciada pelo modelo social, de que é a sociedade que estabelece padrões como predicados do que seja o normal, capacidade e incapacidade e devemos discutir estes aspectos na luta contra uma história de violência simbólica relacionada às pessoas com deficiência. (MAZZOTA, 2005). No que diz respeito às mudanças nas perspectivas do documento ICIDH, a deficiência passa a ser percebida como pertencente aos domínios da saúde (corpo, sujeito, sociedade), além da incorporação de novas dimensões explicativas como execução de tarefa, participação, desempenho, fatores ambientais, fatores relacionados ao contexto, entre outros. Assim, o modelo social retrata a deficiência em suas várias dimensões (DINIZ, 2012).

Diante disso, compreendemos que a deficiência não deve ser entendida como um problema de cada sujeito. É um resultado dos impasses do ambiente como também da sociedade para se ajustar à diversidade humana, temática que necessita fazer parte, urgentemente, das pesquisas, das políticas sociais e das leis de proteção social, na busca de efetivar a desconstrução da opressão e do desprezo pela pluralidade de estilos de vida. Para tanto, o modelo social se destaca por oferecer critérios de análise que auxiliam nesta redefinição das concepções acerca da deficiência, ainda enfatizada, por muitas vezes, como enigmática (DINIZ, 2012; SANTOS; MAGALHÃES, 2019).

2.1.2. Deficiência Intelectual como Construção Social

Este estudo se pauta por uma perspectiva de deficiência intelectual enquanto produção social, considerando também a perspectiva de Vygotsky (1991) que alerta quanto ao papel da “nutrição ambiental”, sabendo que existe uma intrínseca relação entre os fatores de ordem primária (orgânicos) e secundária (relações sociais).

O estudioso defende que a incompletude das funções psicológicas superiores, frequentemente observadas em sujeitos em situação de deficiência intelectual, se dá como resultado das relações sociais que também foram incompletas, seja com sujeitos com comprometimento orgânico ou não. Embasados na concepção vygostskiana, entendemos que as funções psicológicas superiores são aquelas responsáveis pelas significações e representações de uma realidade objetiva, denominadas de funções cognitivas. Nascermos com funções biológicas elementares/automáticas, mas é a interação com o outro, mediada pela cultura, que cria um psiquismo estritamente humano, constituído de funções psicológicas superiores que nos diferem dos animais irracionais. Assim, o desenvolvimento natural passa a ser um desenvolvimento social, que abrange nossa capacidade de pensar, dar significado e ter consciência sobre as nossas ações e sobre aquilo que nos rodeia. Fazem parte destas funções cognitivas as habilidades de memória, atenção, percepção, emoção.

É crucial, portanto, a promoção de interações, mediações, interlocuções em que o sujeito possa vivenciar situações que favorecem o desenvolvimento do pensamento abstrato, situações que contribuem para sua constituição enquanto sujeito. Assim, segundo Vygotsky (1991, p. 144-145),

O desenvolvimento incompleto das funções superiores está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto da criança mentalmente retardada⁴, à sua exclusão do ambiente cultural, da “nutrição” ambiental. Por causa da insuficiência, não é sentida oportunamente a influência do ambiente circundante, e por consequência seu retardo se acumula, se acumulam as características negativas, as complicações adicionais na forma de um desenvolvimento social incompleto, de uma negligência pedagógica.

Compreendemos a deficiência intelectual como uma relação entre os aspectos biológicos e culturais (CARNEIRO, 2007; POULIN, 2010), condição que ainda é um enigma e cuja elucidação requer a contribuição de diferentes áreas do conhecimento, uma construção interdisciplinar (BATISTA; MANTOAN, 2007).

Apesar de estarmos no século XXI, termos como “defeituoso, doente, retardado, doido, louco, idiota, imbecil, débil [...]” (MELO, 2018, p. 44) são frequentemente ouvidos, falados entre os nossos semelhantes, seja por puro preconceito, seja por falta de conhecimento e ignorância. Tais termos acabam colocando a deficiência acima dos sujeitos, gerando estigmatização, descrédito e negação dos direitos comuns a todos a todos os seres humanos. Assim, a ideologia da anormalidade cumpre a função de controlar

⁴ Esta nomenclatura usada se refere a um contexto na época de produção da obra. Atualmente encontra-se em desuso, mantemos no texto por se tratar de uma citação direta.

a sociedade por meio de representações inferiorizantes (GOFFMAN, 2012; GLAT, 2009; MELO, 2018).

Quando compreendemos a deficiência enquanto construção social, refletimos acerca de um paradigma do que seja a deficiência e estar *em situação de deficiência*, expressão que consideramos relevante, posiciona o sujeito em suas relações sociais. Embora estes sujeitos apresentem características orgânicas diferentes da maioria de outras pessoas, tais características não os impedem de dar sentido as suas histórias (CARNEIRO, 2015).

Batista e Mantoan (2007, p. 13) justificam a relevância de empregar a expressão “em situação de deficiência”, na medida em que possibilita

destacar os efeitos do meio sobre a autonomia da pessoa com deficiência. Assim, uma pessoa pode sentir-se discriminada em um ambiente que lhe impõe barreiras e que só destaca a sua deficiência ou, ao contrário, ser acolhida, graças às transformações deste ambiente para atender às suas necessidades.

Complementando este pensamento, enfatizamos que não estamos negando a deficiência intelectual e nem desconsiderando quaisquer que sejam os comprometimentos de ordem primária ou secundária.

É preciso estarmos atentos aos modos como escola e a sociedade consideram estes sujeitos, reforçando, muitas vezes, a deficiência, resistindo à mudança de paradigmas. Daí a importância de ampliar seus conhecimentos e promover a construção do pensamento abstrato, para além da vivência com o concreto, atividade das funções psicológicas superiores. Defendemos a definição de deficiência intelectual desencadeada pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD, com uma perspectiva multidimensional, considerando desde as habilidades intelectuais até as dimensões contextuais.

É importante salientar que estas dimensões estão focadas em suas limitações e pautadas em atributos quantificáveis (quantifica limites e define intensidades). No entanto, Carneiro (2007) ressalta que esses focos possibilitam uma compreensão da deficiência intelectual como uma condição socialmente construída. Com base na autora, apresentamos, no Quadro 1, um resumo das cinco dimensões da deficiência intelectual.

Quadro 1 – Dimensões qualificáveis da deficiência intelectual

Dimensão	Competência	Características
Dimensão I	Habilidades intelectuais	Raciocínio, planejamento, pensamento abstrato,

		compreensão de ideia.
Dimensão II	Comportamento adaptativo	Habilidades conceituais – linguagem receptiva e expressiva. Habilidades sociais – responsabilidade, autoestima, regras. Habilidades práticas - vida independente, higiene, cuidados de si.
Dimensão III	Participação, interações e papéis sociais	Participação na vida comunitária.
Dimensão IV	Saúde	Avaliação diagnóstica de fatores etiológicos, de saúde física e mental, facilidade ou inibição de participação na vida cotidiana.
Dimensão V	Dimensão Contextual	Condições e oportunidades do cotidiano (educação, saúde, lazer, trabalho, bem-estar etc.).

Fonte: Produzido pela autora com base em Carneiro (2007)

Alguns estudos sobre as especificidades do funcionamento cognitivo de pessoas em situação de deficiência intelectual mostram que apresentam pensamento excessivamente concreto, com dificuldade de abstração, extroversão da atenção e fragilidades relativas ao desenvolvimento socioafetivo (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010; SALUSTIANO, MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2011; MELO, 2018).

No entanto, conforme estes autores, algumas destas dificuldades são decorrentes de mediações pedagógicas baseadas em abordagens centradas na associação de estímulos/respostas que são pouco significativa para a apropriação das funções psicológicas superiores. Estes sujeitos obtêm melhores resultados de mediações pedagógicas pautadas no preceito da realidade (SALUSTIANO; FIGUEIREDO; FERNANDES, 2007), na escuta atenta em que atitudes, gestos, expressões, silêncios, hesitações fazem parte do processo de ensino-aprendizagem e podem minimizar tais fragilidades (PINO, 2005; SALUSTIANO, FIGUEIREDO, FERNANDES, 2007).

Padilha (2000), ao refletir sobre as condições de vida de sujeitos em situação de deficiência intelectual, alerta para necessidade de estudo das possibilidades dessas pessoas, ao invés de marcarmos os seus limites. Refere-se a estudos em que o sujeito seja observado enquanto se apropria da cultura, faz uso dos instrumentos culturais, destacando suas potencialidades para utilizar os gestos, o corpo, os signos sociais e as suas interações, ou seja, realizar o duplo nascimento (PINO, 2005).

Assim, com base em Vygotsky (1991), podemos explicar este pensamento por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que considera as relações entre o nível de desenvolvimento real – determinado por aquilo que o sujeito é capaz de realizar independentemente da ajuda do outro - e o nível de desenvolvimento potencial – caracterizado por aquilo que o aprendiz consegue realizar apenas com o auxílio de um

mediador mais experiente. É importante ressaltar que este conceito busca evidenciar as possibilidades das pessoas, independentemente de suas especificidades de desenvolvimento, uma concepção dinâmica que relaciona a aprendizagem e o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991; CARNEIRO, 2007; SALUSTIANO, FIGUEIREDO; FERNANDES, 2007).

Nessa direção, estão envolvidas a possibilidade de trocas de experiências, a atribuição de significados diante das múltiplas aprendizagens, envolvendo as dimensões simbólica e pedagógica da mediação. O conceito de ZDP oferece muitas possibilidades de criação de ações pedagógicas, que consideram tanto as características de desenvolvimento desses sujeitos quanto a possibilidade de constituição de outras formas de ação e apropriação de aspectos da cultura que proporcionam o duplo nascimento.

A abordagem socio histórica de Vygotsky acerca das relações entre desenvolvimento e aprendizagem contribui para os estudos com pessoas em situação de deficiência, pois permite pensar no ensino como um meio para o desenvolvimento de habilidades que não seriam alcançadas senão por meio das aprendizagens, destacando o papel da mediação semiótica (apropriação de linguagem) e da mediação pedagógica (direcionada aos objetos de conhecimento), como meios para alcançarmos as funções psicológicas superiores, mediante as interações sociais, afetivas, cognitivas, entre outras.

Considerando esse importante papel da mediação pedagógica, pesquisas referentes à deficiência intelectual, (MOTA ROCHA, 2002; SALUSTIANO, FIGUEIREDO; FERNANDES, 2007; SALUSTIANO; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2011; MELO, 2018; FIGUEIREDO, MOTA ROCHA, POULIN; 2018) indicam a centralidade da mediação para os processos de construção de conhecimentos e que esta precisa ser compreendida para além de fatores cognitivos, linguísticos e interacionais, visto que as mediações envolvem relações de poder/saber exercidas mediante o exercício dos papéis de ensinante/aprendente, tendo em vista a relação do sujeito em situação de deficiência consigo/outro e com o conhecimento.

Nesse sentido, a mediação pedagógica, assim com as relações sociais, pode desencadear conflitos, contradições ou incoerências que fazem parte da vida em sociedade e, dependendo de como estes aspectos são abordados no contexto da atividade de ensino, pode causar benefícios (aprendizagem, autoafirmação como sujeito) ou prejuízos (negação de tais possibilidades) (SALUSTIANO; FIGUEIREDO; FERNANDES, 2007). A atenção a estes fatores é de fundamental importância, uma vez que contribuem para alargar a noção de mediação, concebendo-a para além dos aspectos

puramente cognitivos do modelo SSO (GÓES, 1997), que focaliza a construção de conhecimentos no contexto das relações estabelecidas pela tríade sujeito mediador, sujeito cognoscente, objeto do conhecimento.

Conforme Batista e Mantoan (2007), vivenciamos um grande desafio para lidar com os sujeitos em situação de deficiência intelectual, seja pela não compreensão do próprio conceito, seja pelo medo da diferença, ou pela estigmatização (GOFFMAN, 2012) desses sujeitos. No que se refere à educação, os autores apontam que a escola continua privilegiando como fio condutor da relação pedagógica mecanismos e atitudes elitistas, valorizando os melhores alunos, recorrendo ao emprego de estratégias de mediação que desconsideram as limitações e também as possibilidades de interação e aprendizagem desses sujeitos, contribuindo, desse modo, para o aumento de discriminações junto aos alunos com a referida deficiência.

No que tange à escolarização, a história aponta as abordagens behaviorista e o sociointeracionista como os predominantes. A abordagem behaviorista considera que nem todos os sujeitos em situação de deficiência intelectual se apropriam das funções psicológicas superiores. Em decorrência dessa compreensão, prioriza o ensino de atividades da vida diária, não se atendo às atividades que possibilitam/demandam o emprego das funções psicológicas desses sujeitos. Ao contrário, a abordagem sociointeracionista relaciona o desenvolvimento humano às vivências culturais, considera os sujeitos em situação de deficiência intelectual em suas relações e interações sociais, possibilitando se apropriarem das funções psicológicas superiores, (VYGOTSKY, 1991; CARNEIRO, 2007; SALUSTIANO; FIGUEIREDO; FERNANDES, 2007; MELO, 2018; FIGUEIREDO, MOTA ROCHA, POULIN; 2018).

Nesse trabalho, orientamos nossos esforços de análise e interpretação dos dados com base na abordagem sociointeracionista que compreende a constituição do sujeito em situação de deficiência como alguém que significa e ressignifica a sua cultura. Assim, as causas orgânicas da deficiência não são o centro do processo de escolarização e sim as possibilidades de apropriação de linguagem, conhecimentos e formas de participação da vida em sociedade.

Santos e Magalhães (2019) destacam que a deficiência intelectual é um quadro de maior desafio e com pouca visibilidade diante das práticas dos professores na escola da atualidade, no que se refere às aprendizagens e possibilidades de práticas educativas, acontecendo de modo precário, carecendo de estratégias de ensino flexíveis e acessíveis.

Os sujeitos em situação de deficiência estão diariamente lutando contra os paradigmas de privação (PATTO, 1990), de um sistema excludente, de instituições educativas que acentuam a invisibilidade e de mediações pedagógicas pautadas em respostas prontas e acabadas, impossibilitando o posicionamento e o exercício da condição de sujeitos, ampliando a lógica do capital, sobrepondo-se à lógica da vida. Tal lógica presente nas diferentes esferas da sociedade, ecoa, principalmente, na escola, onde a aprendizagem é vista como linear, uniforme, como se os tempos de aprendizagem fossem os mesmos para todos os sujeitos, perspectiva que pressupõe e busca tornar todos iguais, produzindo sujeitos segundo visões pré-estabelecidas de seu lugar social, muito bem pensado (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009; CARNEIRO, 2007).

É importante salientar que o que expomos aqui nos permite compreender como se configura o campo da deficiência intelectual e sua relação com a educação. Todos esses sujeitos precisam ver sentido em estar no ambiente educativo, nas suas aprendizagens e nas suas relações de pertencimento. Cabe-nos, pois, compreender os desafios e possibilidades de ações que priorizem o respeito para as condições das crianças, percebendo que os obstáculos são muitos e relevantes.

Tais concepções sobre as pessoas em situação de deficiência são visíveis nas ações autoritárias, na pedagogia da repetência, na evasão e no abandono escolar, na pedagogia da falta, que focaliza a atenção para aquele objetivo que “a criança não atingiu”. Assim, “a instituição escolar não apenas rouba da criança a sua possibilidade de viver a infância, mas sobretudo a coloca à margem do processo de escolarização, levando-a a engrossar o contingente da exclusão social.” (QUINTEIRO, 2009, p. 37).

Nosso olhar está atendo aos processos e não meramente aos resultados. Compreendemos que a diferença necessita ser percebida como potência política, na construção de subjetividades, nas experiências, nos desejos, nas opiniões e nas culturas. Entendemos que as falas dos sujeitos em situação de deficiência intelectual dizem muito sobre eles. Colocá-los como centro de nossos estudos e pesquisas é apostar em conhecimentos significativos acerca do universo social e cultural desses sujeitos, é dar voz ao que eles pensam, percebem, sentem, criam, imaginam, brincam, possibilitando, assim, o diálogo com sua produção cultural, de modo que possamos articular os sujeitos, a sociedade, a educação.

2.1.3. Educação Especial, Deficiência Intelectual e Inclusão

O processo de institucionalização da Educação Especial brasileira, no que diz respeito ao seu planejamento e centralização, obteve maior atenção na década de 1970, mediante a criação do Centro Nacional da Educação Especial - CENESP, com o objetivo de promover e expandir o atendimento aos alunos com necessidades específicas. Nesta mesma década também foi realizado o primeiro levantamento estatístico abordando a Educação Especial, apresentando dados demográficos que foram incorporados às estatísticas oficiais. Foi a partir deste levantamento que as pessoas com deficiência passaram a ser consideradas, objetivando o conhecimento atualizado de sua presença na população em geral (MELLETTI; BUENO, 2011).

No que se refere aos documentos oficiais, o Quadro 2 apresenta, de modo resumido, os principais marcos legais para nortear a passagem de uma educação segregadora para uma integradora, no ensino regular, do ano de 1973 a 1999, com base em Aranha (2004 *apud* SILVA, 2012).

Quadro 2 - Marcos legais da Educação Especial no Brasil

Normativa	Ano	Descrição
Decreto de nº 72425	1973	Criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP
Decreto nº 93481	1986	Criação da Coordenadoria Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE
Decreto nº 93613	1986	Mudança de CENESP para Secretaria de Educação Especial - SESPE
Constituição Federal do Brasil	1988	Estabelece o Estado democrático que busca uma sociedade fraterna, plural e sem preconceitos.
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	1990	Visa garantir a proteção integral da criança e do adolescente
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996	Estabelece a igualdade de acesso e permanência na escola.
Decreto nº 3076	1999	Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE
Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência	1999	Direito assegurado para que as pessoas com deficiência possam exercê-los de forma plena.

Fonte: Aranha (2004)

É válido salientar que tais documentos, nesta fase, não garantiram a plena oportunidade de uma educação de qualidade, uma vez que não houve um

acompanhamento e flexibilização para promover um currículo pensado e adaptado para os sujeitos com deficiência, um plano norteador com objetividade, embora tenha sido uma transformação importante para efetivação de políticas de integração social, no contexto da história da educação especial no país (ARANHA, 2004; SILVA; 2012).

Diante disso, ao longo das últimas décadas foram produzidos outros documentos oficiais referentes a uma formação básica comum a todos, de modo que o respeito aos valores culturais e individuais sejam garantidos, tendo como eixo norteador maior a Constituição Federal de 1988. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1995), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2011) são marcos legais que apresentam importantes contribuições para a educação inclusiva.

No que tange às conquistas legais para os sujeitos em situação de deficiência, as últimas décadas do século XX e duas primeiras do século XXI foram e estão sendo marcadas por grandes mobilizações sociais e educacionais, que resultaram em significativas conquistas formais (Leis e normatizações) e Programas governamentais, objetivando o atendimento às pessoas com deficiência e a construção de uma educação especial inclusiva. Como exemplos, citamos o Decreto nº 3.956/2001, que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001); a Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004, que criou o Atendimento Educacional Especializado - AEE às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2004); o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que trata da garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2011); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, que visa constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2008), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009) e a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

No entanto, podemos observar em nosso cotidiano, bem como nos estudos, que precisamos avançar para além das garantias legais e do discurso, pois os verdadeiros envolvidos, professores, família, alunos, coordenadores, entre outros, ainda enfrentam

muitos desafios em busca de uma educação inclusiva. Por vezes, certos Programas governamentais e políticas de inclusão se atrelam a preceitos neoliberais, que precisam ser criticados, revistos, pois não atendem aos efetivos objetivos de uma educação inclusiva, de qualidade para todos.

Em contraposição a esse modelo de educação, defendemos que a escola necessita criar condições de desenvolvimento para a construção de saberes, reconsiderando concepções, valores e práticas educativas (POULIN, 2010; FIGUEIREDO; GOMES, 2007). Entendemos que os sujeitos em situação de deficiência intelectual, quando são oportunizados com experiências significativas, demonstram interesse, afeição e participação de maneira interativa. Brito (2011) demonstrou essa possibilidade ao direcionar nosso olhar para o desenvolvimento das coletividades. Partindo desse pressuposto, buscamos compreender como a educação brasileira concebe os sujeitos em situação de deficiência e as consequências que as práticas pedagógicas exercem sobre eles. Destacamos a importância da busca por uma sociedade e uma educação contra a barbárie, que, pautada na reflexão sobre o passado, reconheça as diferenças, combatendo as exclusões e discriminações, a igualdade de direitos dos os diversos coletivos (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018; KRAMER 2000).

A exclusão social, com base em nossos estudos, é um processo multidimensional, que provoca julgamentos, negação de direitos efetivando a ruptura de laços sociais e causam marginalização e práticas conservadoras (POULIN, 2010). Nesse contexto, colocamos em destaque os sujeitos em situação de deficiência intelectual: como são vistos, como se percebem, quais relações de pertencimento e visibilidade vivenciam. A inclusão social desses sujeitos requer a participação de todos, sejam crianças ou adultos, na sociedade, de maneira que se sintam valorizados. Envolve as lutas de grupos minoritários, objetivando a conquista dos direitos respaldados em lei e que são comuns à vida em sociedade (ARANHA, 2004).

Embora pareça utopia, a educação inclusiva deixa a compreensão de que os sujeitos em situação de deficiência intelectual estão no ensino regular e, portanto, é nossa função compreender os significados e possibilidades dessa experiência, por meio de pesquisas e estudos que contribuam para a reestruturação do sistema educacional (que caminha a passos lentos), promovendo a qualidade educativa nas classes comuns, para que todos experimentem o sentimento de valorização na sociedade em vivemos.

2.1.4. Diversidade e Diferença

A temática diversidade e diferença apresenta-se como discussões distintas no ambiente educacional, suas concepções variam de acordo com abordagens teóricas, para além do significado da nomenclatura. Os debates são movimentados por grandes mobilizações dos movimentos sociais, seja étnico, de gênero, de pessoas com deficiência, de praticantes de religiões e credos diversos, entre outros. Os efeitos de tais lutas sociais culminam em políticas públicas que buscam considerar as múltiplas identidades, as especificidades de cada sujeito, dos grupos diversos (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011; ARROYO, 2008).

Buscamos, ao longo deste tópico, colocar em evidência a deficiência intelectual como diferença, pensando em uma prática educacional firmada na efetivação da inclusão, uma vez que acreditamos que a escola é um dos espaços em que aprendemos, ampliamos os saberes e interagimos, conhecendo a si, ao outro e o mundo. Neste âmbito, também fazemos as relações de pertencimentos, de posicionamentos e de reconhecimentos, nos deparamos com o diverso, com o coletivo, com o diferente, com o desigual. Por isso, justificamos a relevância de entendermos as relações entre os conceitos de diversidade, diferença e deficiência, que precisam ser refletidos e analisados pela escola, objetivando a renovação dos discursos e práticas pedagógicos. Consideramos esse debate pertinente porque a escola é um lugar cuja especificidade é o ensino e a aprendizagem dos diferentes sujeitos.

Compreendemos a diversidade dos sujeitos sociais como uma construção que envolve a história, a sociedade e a cultura das diferenças, que se dá em meio às relações de poder, seja no âmbito nacional ou internacional. Por isso, ainda é bastante complexo afirmamos que os diversos sujeitos de direitos possuem visibilidade garantida na sociedade, pois muitas vezes são tratados de modo desigual. Cabe destacar que, ao longo da história, a escola acolheu as diversas populações que formam o nosso país de modos desiguais (GOMES, 2012; SOUSA, 2018).

Gomes (2007, p. 19), observa que

a presença da diversidade no acontecer humano nem sempre garante um trato positivo dessa diversidade. Os diferentes contextos históricos, sociais e culturais, permeados por relações de poder e dominação, são acompanhados de uma maneira tensa e, por vezes, ambígua de lidar com o diverso. Nessa tensão, a diversidade pode ser tratada de maneira desigual e naturalizada.

Podemos exemplificar este tratamento desigual e discriminatório da diversidade como marco de processo dominante junto aos sujeitos de nossa pesquisa. Pessoas em situação de deficiência intelectual ainda sofrem preconceitos sociais, são consideradas incapazes, por não acompanhar as exigências dos grupos dominantes. É comum serem esquecidas, como se não estivessem presentes nas salas de aula, ter professores sem expectativas realistas acerca de seu desenvolvimento, ou ainda, não terem acesso ao currículo, o conteúdo ministrado às demais crianças, por serem consideradas incapazes de aprender. Suas especificidades e seus modos de expressão são pouco valorizados, configurando práticas educativas excludentes, produtoras de fracasso escolar.

Neste sentido, a ideologia neoliberal utiliza-se da criação de currículos universalistas, comum a todos a fim de fazer supor de que não existe relação de poder e que todos estão sendo tratados da mesma maneira, unindo os termos diferença/diversidade como sinônimos. Dessa forma, quando políticas sociais exaltam a diversidade silenciando as diferenças no ambiente educativo, trazem confusão ao entendimento dessa relação, causando um esvaziamento político e social dos conceitos. Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 93-94) observam que

A diversidade, portanto, tem se caracterizado como uma política universalista de maneira a contemplar o todo, todas as formas culturais, todas as culturas, como se pudessem ser dialogadas, trocadas, a diversidade é, portanto, o campo esvaziado da diferença. Este campo da diversidade também de alguma maneira é esvaziado, não pela diferença, mas pela desigualdade. Há desigualdades irreconciliáveis, seja de poder, seja das classes sociais, mas isto é obscurecido. Portanto, há muitas maneiras de esvaziar aquilo que são diferenças que é o contrário da construção identitária, pois cabe às diferenças: borrá-las.

A diferença, por sua vez, é marca inerente da condição humana (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018; SOUSA, 2018). Do ponto de vista dos movimentos sociais, as diferenças demarcam e enfatizam as peculiaridades dos sujeitos, isto é, os fatores que os caracterizam como singulares, seja de ordem social, de gênero, de etnia, deficiência, entre outras, são consideradas não como motivo de discriminação, mas como motivo de lutas por igualdade de direitos.

Entretanto, ao longo da história, nos foi imposto seguir um paradigma de homogeneidade e padrões definidos de identidade como algo único para todos os sujeitos, marcado por categorias como branco, ocidental, cristão, adulto, normal, homem, uma classificação e valoração que causou e ainda causa grandes impactos sociais, políticos, econômicos e culturais devido às marginalizações e escamoteamentos que produz, na forma de relações de classes, preconceitos, violência e tantas outras problemáticas que se

desencadeiam para as diferentes desigualdades. Portanto, as insatisfações e injustiças vivenciadas pelos inúmeros grupos socioculturais, inclusive os sujeitos com deficiência, favoreceram a construção de movimentos sociais que apresentam como função primordial a denúncia de tais desigualdades, bem como a afirmação de direitos, reconhecimento.

No que diz respeito ao respaldo legal e às políticas públicas para uma educação de qualidade pautada na diversidade, destacamos algumas conquistas legais que culminaram nos direitos já destacados aqui, como a Constituição Federal Brasileira, que aborda os direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos e, em seu Artigo 3º, inciso III, destaca como objetivo de “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (BRASIL, 1988. p. 3), bem como promover o bem para todos, sem preconceitos e discriminações, reconhecendo, assim, todo brasileiro como sujeito de direitos.

Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) afirmam que a década de 80 favoreceu a ampliação das discussões sobre a diversidade, questionando a falta de comprometimento com as peculiaridades dos sujeitos, suas vivências, suas culturas nas práticas de sala de aula. No entanto, é na década de 1990 que são demarcadas fortemente as reivindicações e o aumento de produções científicas referente às temáticas de identidade, cultura e interculturalismo, multiculturalismo, entre outros. Os autores ressaltam a influência dos estudos internacionais, pautados pela incorporação da diversidade cultural na educação, que valorizam as múltiplas identidades e servem de inspiração para as políticas públicas focais.

No ano de 2007, o Governo Federal lançou a Coleção “Indagações sobre o Currículo”, com um volume com a temática “Diversidade e Currículo”, no qual, de modo breve, discute algumas questões acerca da diversidade no ambiente escolar e como os professores compreendem esta temática. Nos dias atuais, a Base Nacional Curricular Comum- BNCC (BRASIL, 2017, p. 9), um documento de cunho normativo que objetiva assegurar os direitos de aprendizagem em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), destaca a diversidade como uma das competências que deve

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Muitos estudiosos acadêmicos dialogam sobre este olhar para a diversidade no contexto educativo, indicando a existência de tensões e naturalizações. As tensões dizem

respeito a supervalorização de determinadas culturas ou grupos sociais, bem como a rejeição ao que é diferente. Deste modo, temos que estar atento a todos os documentos oficiais, mas, ao mesmo tempo, refletir de modo crítico, buscando não tornar as diferenças uma hierarquia, uma vez que nenhum coletivo diverso é melhor ou maior que o outro (GOMES, 2007).

Pierucci (2013) discute a questão da diferença relacionando-a, inicialmente, ao lema Igualdade, Liberdade e Fraternidade, tão destacado na Revolução Francesa. Este ideário provocou grandes reflexos nas escolas, perceptíveis no mundo, inclusive no Brasil, principalmente quando observamos a ideia de que a escola deve ser única e igual para todos. Assim, a luta por direitos de acesso à escolarização e ao conhecimento ajudou a construir, por outro lado, uma escola pautada em um saber único, um sujeito epistêmico único, em que aqueles que não acompanham o desenvolvimento curricular são os diferentes, os marginalizados, os inferiores e incapazes.

O autor alerta sobre como o ideário da direita se apropria do discurso acerca da diferença, usado como bandeira de luta por grupos que defendem a liberdade, promovendo distorções fazendo com que tal discurso passe a funcionar contra os oprimidos e em favor dos opressores, ao que ele denomina de “ciladas da diferença” (PIERUCCI, 2013). É importante destacar que, durante muito tempo, lutamos por igualdade de direitos, de acesso aos bens materiais e culturais, inclusive para que os sujeitos com deficiência tivessem acesso ao universo escolar, mas sem esquecer que oferecer as mesmas condições para quem ocupa diferentes posições sociais implica em oferecer condições desiguais.

Na lógica do sistema capitalista, os sujeitos em situação de deficiência intelectual representam grupos e pessoas que pouco ou quase não produzem para o mercado, o que os torna descartáveis para o sistema. Em oposição a este pensamento, acreditamos que todas as pessoas têm algo a contribuir, aprendem, dialogam, ensinam, interagem e humanizam. Todo ser humano, embora com condições físicas, mentais, sensoriais ou neurológicas diferentes, aprendem acerca do mundo, da vida, da cultura em que esteja inserido (CARNEIRO, 2007). Necessitamos dar voz e vez para que todos sejam produtores e autores de suas histórias, inclusive, nas escolas. Promover práticas pedagógicas que colaborem com a desestigmatização (GOFFMAN, 2012) da deficiência, em que o processo de escolarização desses sujeitos aconteça de modo transformador, possibilitando reconstruir identidade, contribuindo para valorizar a igualdade de direitos.

Quando produzimos um currículo único, que trata apenas das experiências, conhecimentos, cultura dos brancos, deixamos de reconhecer esses mesmos aspectos em relação a outros sujeitos, como as pessoas em situação de deficiência intelectual, que também estão presentes na sala de aula, que também têm suas especificidades, seus modos de viver, suas interações, suas relações sociais, suas potencialidades. Assim, a suposta igualdade nas condições de acesso ao ensino, nega a diferença. Queremos igualdade no acesso ao conhecimento, mas para isso é preciso reconhecer as diferenças dos sujeitos e das condições que tornam possível apropriar-se dele. Quando se supõe que as desvantagens apresentadas por determinados grupos, em relação aos que exercem um papel hegemônico, são de natureza cultural, negam-se as relações de poder que produzem exploração e desigualdade, naturaliza-se a exploração sob a alegação de que são diferentes, que “é cultural”, querendo dizer, é natural. Conceber a diversidade nesses termos significa apagar as diferenças que os coletivos diversos apresentam entre si, negar a diversidade, usá-la como justificativa da desigualdade.

De acordo com Fleuri (2006), um breve levantamento acerca das pesquisas e estudos na área da Educação Especial apresentados na 25ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, no que se refere a inclusão dos sujeitos com deficiência, destacou os desafios da inclusão desses sujeitos no ensino regular, colocando em questão as relações de poder, bem como o risco da “inclusão excludente”, situações que tendem a negar as interações, as subjetividades e as expressões desses sujeitos, bem como a dificuldade que a escola tem de acolher e entender as especificidades dessas pessoas.

Magalhães e Cardoso (2010) destacam que aqueles rotulados como sujeitos “deficientes” pela sociedade, têm papéis mais restritos diante das vivências sociais, escolares, culturais, influenciando inclusive, na formação de suas identidades, uma vez que acabam sendo condicionados a estigmatizações e rótulos, gerando vozes silenciadas e precarização das interações sociais (SANTOS; MAGALHÃES, 2019).

Candau (2012) atenta para a urgência de se trabalhar tais questões de forma que seja possível promover, junto aos contextos escolares, o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais. Para tanto, é necessário compreender estes múltiplos sentidos que são atribuídos à diferença, à diversidade e à igualdade tanto por indivíduos e instituições que representam os conservadores e os neoliberais quanto pelos movimentos sociais e coletivos de sujeitos que lutam por igualdade de acesso aos bens materiais e simbólicos e por reconhecimento de suas diferenças. A autora acredita na articulação

entre igualdade e diferença, numa educação pautada nos direitos humanos e na interculturalidade. Nesse sentido, um aspecto relevante a ser considerado é que este é um processo contínuo de desconstrução, uma vez que a cultura escolar em vigor insiste em manter tal caráter universalista e comum, legado ainda da modernidade.

Partindo deste pressuposto, o termo igualdade destaca-se como legitimação de direitos básicos de todos os sujeitos. Porém, o que caracteriza esse “todos” não se refere a uma padronização, porque suas diferenças precisam ser reconhecidas como elemento de construção da igualdade. A diferença, por sua vez, está atrelada às construções históricas e sociais que estão envolvidas com as relações de poder (CANDAU, 2012).

Neste contexto, compreendemos que um currículo para a contemporaneidade, para o século XXI, não pode deixar de atentar para as diferenças individuais, programas que favoreçam o desenvolvimento das crianças, dos aprendizes em geral, aprendizagens que devem se adequar às vivências reais, que dê sentido ao eu, ao outro, ao nós.

Street (2014) destaca o papel de práticas que promovam o diálogo internacional, na perspectiva de construção de uma educação com base no conhecimento e na experiência local, uma abordagem em que a aprendizagem se dá fora da educação formal, oportunizando aprendizagens para toda a vida. Em que as crianças aprendem, de modo intergeracional, saberes que valorizam a diversidade e o extraescolar, objetivando práticas multilinguísticas e multiletradas, possibilitando formas de contestar posturas padronizadoras dos dominantes. Acreditamos que as problemáticas do cotidiano escolar devem ser articuladas a tais discussões, a fim de lutarmos por caminhos para uma escola mais justa e democrática.

Quanto aos sujeitos desse estudo, compreendemos, portanto, que seja necessário favorecer possibilidades de interações em que eles possam afirmar suas identidades, destacando habilidades, oportunizando condições adequadas às suas especificidades (SANTOS; MAGALHÃES, 2019). Isso não significa apenas a inserção de todos os alunos em uma sala regular comum, mas sim, estarmos prontos para revermos a formação escolar desses sujeitos.

Assumimos, neste capítulo, uma reflexão acerca das concepções da deficiência e por meio de um breve percurso histórico verificamos a necessidade de nos mantermos na luta para assegurar os direitos dos sujeitos em situação de deficiência intelectual, bem como instigar novos estudos e pesquisas na busca de minimizar as suas fragilidades.

No próximo capítulo, adentraremos nos aspectos metodológicos de nossa pesquisa, relatando os procedimentos para a produção de dados, por meio de um *corpus* composto por teses e dissertações do Catálogo Capes.

CAPÍTULO III

DELINEANDO A PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, que buscou compreender como acontece o letramento literário de sujeitos em situação de deficiência intelectual no contexto de pesquisas interventivas, que recorreram à leitura de textos literários como elemento de inclusão desses sujeitos em salas de aula do ensino regular. Foi desenvolvido em resposta à necessidade de exercitar novos olhares para as aprendizagens das pessoas com essa deficiência, entendendo suas particularidades e afastando-se de perspectivas que insistem em homogeneizar os sujeitos, ao tomar como referência um modelo único de desenvolvimento humano e de processo de aprendizagem. Considerando as particularidades do desenvolvimento de pessoas em situação de deficiência e que são sujeitos únicos, buscamos compreender como a pesquisa acadêmica tem abordado o letramento literário desses indivíduos, ao propor-lhes práticas de leitura de textos de ficção.

3.1.1. Caracterização da Pesquisa

A pesquisa foi motivada por uma curiosidade enquanto professora da educação básica e pela busca de compreendê-la teoricamente, estabelecendo uma relação entre teoria e prática, principalmente por acreditarmos na inclusão e no respeito à diversidade na escola. No que diz respeito à relação entre aspectos teóricos e empíricos de uma pesquisa, Minayo (1998, p. 17) diz que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema de vida prática”. Assim, nossa atenção aos eventos e práticas de letramento de pessoas em situação de deficiência é motivada, por um lado, pelo conhecimento do crescente aumento dessas pessoas nas salas de aula comuns e, por outro, pela defesa do letramento literário como dimensão inclusiva desses sujeitos (STREET, 2012; STREET, 2014; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018).

Dada a complexidade do problema objeto desse estudo, optamos por uma pesquisa do tipo bibliográfica, para avaliar de modo reflexivo os materiais produzidos acerca de nossos questionamentos. A este respeito, Moreira e Caleffe (2008, p. 74) observam que, neste tipo de pesquisa,

o professor deve lembrar-se de que a pesquisa bibliográfica não é uma mera repetição do que já foi dito e escrito sobre um determinado assunto. Como todos os demais tipos de pesquisa, a bibliográfica exige do pesquisador a reflexão crítica sobre os textos consultados e incluídos na pesquisa.

Trata-se, portanto, de um estudo de cunho qualitativo, pois valoriza a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo de investigação. Busca explorar diferentes cenários reais de relações humanas entre pesquisadores e sujeitos em situação de deficiência no contexto de eventos e práticas de letramento literário disponíveis no banco de teses e dissertações da Capes. Assim, em conformidade com os preceitos de uma investigação qualitativa, tem como foco os sentidos e significados gerados pelas ações humanas, incluindo aspectos como sentimentos, valores e crenças, os quais não podem ser descritos de modo simplificado por meio dos números (MINAYO, 1998).

Utilizamos como passos para elaboração da pesquisa bibliográfica aqueles apontados por Moreira e Caleffe (2008), os quais destacam os objetivos, o plano de trabalho, a fonte a ser pesquisada, a leitura de material para aprofundamento (referências), fichamentos e análises das leituras e, por fim, a construção da Dissertação de Mestrado.

É importante ressaltar que a pesquisa bibliográfica não significa revisão de literatura, pois esta é uma característica de qualquer pesquisa. A pesquisa bibliográfica refere-se a um conjunto de procedimentos demarcados por uma ordem de critérios e procedimentos metodológicos para buscar soluções ao problema de pesquisa (LIMA; MIOTO, 2007). As autoras consideram que a pesquisa bibliográfica não pode prescindir de uma clara definição de procedimentos metodológicos como a definição do tipo de pesquisa, a delimitação do objeto a ser investigado, os instrumentos para geração dos dados, a indicação das fontes, a classificação do material e exposição do percurso da pesquisa.

Nesse sentido, Salvador (1986) *apud* Lima e Miotto, (2007) apresenta uma sequência de procedimentos, nomeados como etapas de *elaboração do projeto de pesquisa*, que representa a formulação do problema de pesquisa; fase *investigativa das soluções*, correspondendo ao momento de coleta de documentos, o levantamento bibliográfico e suas respectivas informações; *análise explicativa*, relativa à análise documental, que requer o olhar crítico do pesquisador para identificar as informações destacadas no material que selecionou; e *síntese integradora*, que representa os aspectos finais da pesquisa, a análise crítica e rigorosa dos dados que foram selecionados, objetivando o olhar reflexivo e a indicação de possíveis soluções. Salientamos que todas estas etapas estão diretamente interligadas.

3.1.2. Fonte de Pesquisa: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Com o objetivo geral de discutir as práticas de letramento literário desenvolvidas em um *corpus* de pesquisas interventivas que recorreram ao uso do texto literário como aspecto de inclusão de pessoas em situação de deficiência intelectual, elegemos o Catálogo Capes como fonte de dados, da qual extraímos o *corpus* de dissertações e teses a serem analisadas.

Este Catálogo é um banco de Teses e Dissertações em formato digital, produzidas pelos programas de pós-graduação brasileiros, disponibilizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), disponível no endereço (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>). Em 2019, quando iniciamos nossa consulta, o catálogo continha 492.426 trabalhos catalogados, sendo 124.107 teses e 368.319 dissertações.

Objetivando oferecer o acesso online às informações de pesquisas em teses e dissertações já materializadas no âmbito do Sistema Nacional de Pós-Graduação, em julho de 2002, a Capes criou o Catálogo Capes, composto pelos trabalhos defendidos nos diferentes programas de pós-graduação do país.

No que tange ao sistema de busca, o site do Catálogo disponibiliza apenas um campo para a escrita dos termos que se deseja pesquisar, sem alternativas de busca booleana⁵, embora seja possível pesquisar por termos ou frases específicos, quando grafadas entre aspas. Após a realização de uma busca, o sistema apresenta ícones de navegação que possibilitam refinar os resultados por grau acadêmico (doutorado, mestrado e mestrado profissional), ano da publicação (do mais antigo ao mais recente), autor, orientador, banca examinadora, grande área de conhecimento, área de conhecimento, área de avaliação, área de concentração, nome do programa, instituição e biblioteca em que o trabalho está depositado, instituição de origem. Convém observar que apenas os trabalhos mais recentes podem ser acessados na íntegra, mediante um link, por meio do qual é possível fazer o *download* do trabalho.

⁵ A lógica booleana foi desenvolvida pelo matemático George Boole (no século XIX) combinando dois ou mais termos que se relacionam por operações lógico-matemáticas. Os operadores são: AND (E), OR (OU) e NOT (NÃO), usados para combinar palavras-chave e produzir resultados com grande precisão, facilitando a localização em um banco de dados. A partir deste conceito, os grandes bancos de dados utilizam este método como fonte de pesquisa, o que torna a busca mais restrita ou detalhada, possibilitando fácil recuperação da informação contida no sistema (SAKS, 2005).

Para a constituição do *corpus*, delimitamos, inicialmente, os nossos referenciais teóricos que se pautam em: *deficiência intelectual*, *letramento literário* e *educação inclusiva*, tendo como eixo central as pesquisas interventivas e a promoção de leitura literária como fator de inclusão. No tópico seguinte, apresentaremos de modo mais detalhado, os procedimentos de pesquisa por temas.

3.1.3. Pesquisa por Temas

Utilizamos os termos *deficiência intelectual*, *letramento literário* e *educação inclusiva*, entre aspas, para localizar as teses e dissertações que tratam desses temas. Para o registro das informações obtidas por meio desse procedimento, criamos arquivos no programa *Microsoft Word*, em que copiamos todos os resultados da busca e, em seguida, fizemos a seleção dos trabalhos que, efetivamente, atendiam os critérios de constituição do *corpus*. Por exemplo: ao realizar a pesquisa dos termos “*letramento literário*”, obtivemos uma lista contendo as referências bibliográficas de 456 teses e dissertações que foram copiadas para o arquivo Word e, posteriormente, fizemos a leitura de cada título e, quando indispensável, dos respectivos resumos, a fim de identificarmos quais trabalhos fariam parte do *corpus*.

Quando as referências bibliográficas de uma tese ou dissertação apresenta o ícone “detalhes”, é possível ter acesso a outros dados como: Resumo/Abstract, Palavras-chaves, Data da defesa, Volume, Páginas, idioma, Contexto, Banca examinadora, Financiadores e Vínculo. No entanto, não é possível ter acesso ao texto completo das dissertações e/ou teses registradas anteriormente à criação da Plataforma Sucupira, em 2014 (BRASIL, 2019).

As buscas no *site* por meio das palavras aconteceram no mês dezembro de 2018 e, portanto, ao longo da finalização deste trabalho, o número trabalhos referentes às palavras-chaves ou expressões pesquisadas foi, certamente, ampliado. Os termos empregados para composição do *corpus* foram: “Deficiência intelectual” (804), “Deficiência mental” (796), “Letramento literário” (456), “Leitura de literatura infantil (9)”, “Leitura do texto literário” (174), “Leitura literária” (696), “Contação de história” (61), “Recepção literária” (40) e “Síndrome de Down” (992).

A escolha de tais palavras aconteceu a partir da primeira tese encontrada (BRITO, 2011), a qual, ao longo do seu texto, apresenta outras pesquisas sobre a temática

da deficiência intelectual, mas que apresentavam títulos sem o chamamento para a deficiência ou para o letramento. Os resultados encontrados mostraram diferentes pesquisas nos mais variados campos: Educação, Saúde, Assistência Social, Linguística, Biologia, Tecnologia, entre outros.

3.1.4. Fontes Seleccionadas

Ao fazermos o levantamento de pesquisas que abordavam nosso objeto de estudo, reunimos as dissertações e teses cujos títulos indicam maior probabilidade de constar de nossa triagem final das fontes localizadas e definição do *corpus* a ser analisado. Para a seleção das fontes, fizemos a leitura detalhada do resumo de cada produção, atentando para aqueles que versavam sobre aspectos característicos da vivência/experiência com o letramento literário, com o contato direto com arte literária, envolvendo a participação de pessoas com deficiência intelectual.

No que se refere aos resumos, Vieira e Maciel (2007) caracterizam esse gênero como um texto em que se apresenta, de forma breve, os pontos mais importantes da pesquisa, salientando objetivo, métodos, resultados e os procedimentos de conduta e as considerações do autor, podendo ser um resumo indicativo ou informativo. Assim, a leitura dos resumos foi fundamental na construção de nossa pesquisa, pois, conforme os aspectos evidenciados, dávamos continuidade ou não à consulta em toda a tese ou dissertação. Conforme Lima e Mioto (2007), este momento exige disciplina para que não se tenha problemas na fase da síntese integradora. Faz-se necessário, então, um movimento dinâmico de ler, reler, questionar e criticar o material que foi levantado.

Desse modo, fizemos um recorte de teses e dissertações atentos 3 aos critérios de definição do *corpus* e chegamos a um total de 25 produções científicas. O Quadro abaixo apresenta o *corpus* de dissertações e teses identificadas que preenchem os critérios definidos para escolhas dos trabalhos que seriam analisados.

Quadro 3 - Teses e dissertações por título, autor, tipo, ano e instituição

Nº	Título	Autor	Tipo	Ano	Instituição
1	O conto e o reconto de histórias como forma de desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual	ARAUJO, Jesiane Maria de Sena	Mestrado	2015	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

2	Alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual: práticas de leitura e escrita.	LIMA, Hadhianne Peres de	Mestrado	2015	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
3	O uso do gênero conto no processo de apropriação da leitura e escrita em alunos com deficiência intelectual	MACHADO, Diana	Mestrado	2017	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
4	A recepção da criança com deficiência intelectual ao texto literário na educação infantil	BRITO, Nazineide	Doutorado	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
5	Refletindo sobre Aspectos das Condições e Modos de Leitura de Textos Literários em uma Escola Pública de Educação Infantil	TENDEIRO, Gisele Recco	Mestrado	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
6	Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual	CONTI, Lilian Maria Carminato	Mestrado	2014	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
7	As concepções de leitura de crianças e sua relação com o letramento: estudo de caso em uma escola pública de fortaleza.	ALMEIDA, Larissa Naiara Souza de	Mestrado	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
8	Narrativas orais de crianças com deficiência intelectual e alterações de linguagem em contextos interativos - papel do outro'	SALES, Amanda de Cassia	Mestrado	2015	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
9	Contando Histórias para Crianças com Deficiências: uma possibilidade de atuação fonoaudiológica na estimulação da linguagem.	MARRA, Silvia Cristina	Mestrado	2006	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
10	Mães leitoras para filhos com deficiência mental: uma intervenção fundamentada na psicologia Sócio-histórica	FILHO, João Palma	Mestrado	2007	UNIVERSIDADE SÃO MARCOS
11	Sensibilizando para integrar: uma proposta de trabalho a partir da literatura infanto-juvenil	GOULART, Maria Ílida	Mestrado	1998	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
12	Contação de histórias, seus objetos encantados e a produção de sentidos: Recursos de Mediação por uma Educação Inclusiva	SILVA, Adriana de Oliveira Henrique da	Mestrado	2016	COLÉGIO PEDRO II

13	Era uma vez...o contar histórias em crianças com Síndrome de Down.	CAMARGO, Evani Andreatta Amaral	Mestrado	1994	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
14	Leitores com Síndrome de Down: a voz que vem do coração	GOMES, Adriana Leite Limaverde	Mestrado	2001	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
15	“Como subir nas tranças que a bruxa cortou”? Produção textual de alunos com Síndrome de Down	GOMES, Adriana Leite Limaverde	Doutorado	2006	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
16	A narrativa na Síndrome de Down	LINK, Deizi Cristina	Mestrado	2002	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
17	A Interrelação Fala, Leitura e Escrita em Duas Crianças com Síndrome de Down	PIRES, Carla Salati Almeida Ghirello	Doutorado	2010	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
18	Os limites da representação: ficção e biografia no romance O filho eterno, de Cristovão Tezza	GOMES, Eliani de Lima Villas	Mestrado	2011	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JUIZ DE FORA
19	O letramento na Síndrome de Down: o papel da família e da escola	FEISTAUER, Claudia Madalena	Doutorado	2014	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
20	Entre gestos e práticas: leituras de mães, professoras e meninas de um centro de referência Down.	BORTOLANZ A, Ana Maria Esteves	Doutorado	2010	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA
21	Literatura infantil associada a um software educativo como recurso didático no ensino de cores para alunos com Síndrome de Down	SOUSA, Priscila Batista de.	Mestrado	2018	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
22	Os contos infantis como instrumento facilitador no processo de aquisição da escrita de crianças com Síndrome de Down	SILVA, Simone Neri da	Mestrado	2016	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
23	As práticas de leitura de pessoas com Síndrome de Down: implicações para a constituição do leitor	SOUZA, Letícia Alves de	Mestrado	2017	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
24	Os contos de fada e sua contribuição para o crescimento dos portadores de Síndrome de Down	ARÔXA, Sandra Maria da Cruz	Mestrado	2009	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA

25	Leitura e acessibilidade: uma experiência em contexto escolar na perspectiva da educação inclusiva	OLIVEIRA, Elaine Santana de	Mestrado	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
----	--	-----------------------------	----------	------	---

Fonte: Produzido pela autora com base em pesquisas disponíveis no Catálogo Capes.

Constatamos que a maioria das pesquisas são estudos de mestrado, sendo o maior número realizadas nas regiões Sudeste e Nordeste. No Nordeste, região em que residimos, tivemos pesquisas do Rio Grande do Norte, Ceará, Bahia e Paraíba. Assim, objetivando a delimitação de um *corpus* de dissertações e teses a serem sistematicamente analisadas em nossa pesquisa, elegemos as pesquisas desenvolvidas na região Nordeste, pois é o contexto em que estamos inseridos enquanto professora e pesquisadora, além de ser a região em que nossa instituição está localizada. Dessa forma, constituímos um *corpus* de oito pesquisas, sendo duas teses de doutorado e seis dissertações de mestrado. O Quadro 4 apresenta as pesquisas realizadas na região Nordeste.

Quadro 4 – *Corpus* do estudo

Nº	Título	Autor	Tipo	Ano	Instituição
1	O conto e o reconto de histórias como forma de desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual	ARAÚJO, Jesiane Maria de Sena	Mestrado	2015	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
2	A recepção da criança com deficiência intelectual ao texto literário na educação infantil	BRITO, Nazineide	Doutorado	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
3	As concepções de leitura de crianças e sua relação com o letramento: estudo de caso em uma escola pública de fortaleza.	ALMEIDA, Larissa Naiara Souza de	Mestrado	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
4	Leitores com Síndrome de Down: a voz que vem do coração	GOMES, Adriana Leite Limaverde	Mestrado	2001/2014	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
5	“Como subir nas tranças que a bruxa cortou”? Produção textual de alunos com Síndrome de Down	GOMES, Adriana Leite Limaverde	Doutorado	2006	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
6	Os contos infantis como instrumento facilitador no processo de aquisição da escrita de crianças com Síndrome de Down	SILVA, Simone Neri da	Mestrado	2016	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
7	Os contos de fada e sua contribuição para o crescimento dos portadores de Síndrome de Down	ARÔXA, Sandra Maria da Cruz	Mestrado	2009	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA

8	Leitura e acessibilidade: uma experiência em contexto escolar na perspectiva da educação inclusiva	OLIVEIRA, Elaine Santana de	Mestrado	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
---	--	-----------------------------	----------	------	---

Fonte: Produzido pela autora com base em pesquisas disponíveis no Catálogo Capes.

Como maneira de afunilar o processo de análise, selecionamos **cinco** pesquisas, pelo carácter interventivo e a promoção de leitura literária como fator de inclusão, critérios centrais na definição do *corpus*. Assim, o *corpus* da investigação foi constituído pelas seguintes tese e dissertações: Brito (2011); Araújo (2015); Silva (2016); Oliveira (2016) e Gomes (2001/2014).

Nessa primeira etapa do detalhamento da investigação, levantamos o material bibliográfico e buscamos validá-lo. Ressaltamos que poderíamos fazer uma nova classificação, pautada no conteúdo, caso se observasse, durante o processo de análise detalhada dos trabalhos, que alguns se distanciam dos critérios do estudo. Esse posicionamento nos auxiliou, enquanto pesquisadores, na delimitação e análise do objeto de estudo, principalmente no que tange à delimitação do objeto de pesquisa (LIMA; MIOTO, 2007).

3.1.5. Leitura e Fichamentos

A documentação das leituras ocorreu, primeiramente, por ocasião da consulta aos resumos, possibilitando um primeiro olhar sobre o conteúdo das produções, bem como destacando os registros referentes aos nossos questionamentos. Para que a leitura das produções fosse feita, buscamos baixar as teses e dissertações disponíveis em bibliotecas digitais, no intuito de responder aos nossos objetivos de pesquisa. Essa etapa correspondeu à leitura reflexiva ou crítica, pois objetivava “ordenar e sumarizar as informações”, momento em que compreendemos as indagações, afirmações e justificativas dos autores (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41).

A leitura integral das produções aconteceu de modo criterioso e com a percepção atenta e aguçada, registrando por meio dos fichamentos as principais características da obra. Consideramos, aqui, as concepções teóricas assumidas pelos autores das teses e dissertações, as práticas de leitura e apreciação dos textos literários propostos, suas concepções e seus posicionamentos acerca dos sujeitos de seus estudos. Os fichamentos, portanto, objetivam apontar nossos comentários diante do dado lido, fazendo os

comentários interpretativos iniciais das ideias dos autores. Nesse sentido, procuramos acessar ao conteúdo das teses e dissertações de modo que fosse possível sistematizá-lo e construir uma análise crítica e explicativa.

3.1.6. Análise das Teses e Dissertações

Para ampliar nossas percepções acerca das informações encontradas nas pesquisas em estudo, desenvolvemos uma análise sistemática, buscando compreender como as estratégias de ensino/aprendizagem desenvolvidas pelos pesquisadores com sujeitos em situação de deficiência intelectual, mediante o emprego de leitura de textos ficcionais, promoveram (ou não) eventos e práticas de letramento literário.

Os dados sistematizados foram analisados com base nas perspectivas interacionista e discursiva de leitura, pois acreditamos que para acontecer uma leitura literária é crucial a interação entre leitor, autor, mediador e texto, na qual o leitor relaciona aquilo que lê com suas vivências, com suas práticas sociais, com a sua realidade, não apenas pautados em características de cunho cognitivo.

Ao acompanhar os relatos das práticas de leitura de gêneros literários produzidas pelos autores das pesquisas que são objeto de nossa análise, estivemos atentos ao quanto tais autores consideraram os sentidos e significados dos referidos textos para quem os lê/acolhe, tendo em vista uma perspectiva de letramento ideológico e uma prática educativa dialógica (STREET, 2012; LODI, 2004, MACHADO, 2010; PINO, 2005).

Destacamos, também, a perspectiva do modelo social de deficiência e a nossa concepção da deficiência enquanto construção social, fundamentada em Vygotsky (1997), que considera a relação articulada entre as dimensões primárias (orgânicas) e secundárias (sociais), que considera a maneira como os sujeitos em situação de deficiência intelectual são percebidos pelas sociedades. Considera que o processo de desenvolvimento se constrói nas relações sociais, nas significações atribuídas pelo o outro, que são internalizadas e passam a constituir suas relações de pertencimento e posicionamento em um determinado contexto. Compreendemos a produção social como uma categoria histórica e social, e no que diz respeito à prática pedagógica, acreditamos em um olhar de pedagogias críticas em detrimento das pedagogias classificatórias (CARNEIRO, 2007; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018).

No que se refere à construção de categorias de análise das teses e dissertações, fizemos o uso dos pressupostos teóricos da síntese integradora, etapa metodológica da pesquisa bibliográfica, em que damos ênfase às reflexões sobre o material de estudo objetivando analisá-lo e compreendê-lo de maneira crítica (LIMA; MIOTO, 2007). Agrupamos algumas características que consideramos importantes na etapa da leitura/fichamentos, identificando aspectos comuns nas obras selecionadas, correlacionando-os entre si.

Elegemos três categorias de análise: as concepções teóricas acerca da deficiência intelectual; os eventos e práticas de letramento literário e a fruição estética. Dessa forma, focamos nossas análises da deficiência intelectual no contexto da prática educativa; nas estratégias de leitura literária realizadas com/por pessoas em situação de deficiência intelectual e nas marcas e ganhos na formação leitora de sujeitos em situação de deficiência intelectual.

Face ao exposto, desejamos compreender de modo significativo os caminhos que as teses e dissertações apresentaram frente ao letramento literário dos sujeitos em situação de deficiência intelectual. Resguardamo-nos em referenciais teóricos que promovem uma prática educativa por meio da abordagem interacionista discursiva, que ofereçam instrumentos teóricos que possibilitem compreender as intervenções como ações que promovam a estes sujeitos a inserção em um meio que lhes garanta a conquista de novas formas de diálogo, aprendizagens e interação social.

CAPÍTULO IV

EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM TESES E DISSERTAÇÕES DO CATÁLOGO CAPES

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (RILDO COSSON, 2006, p. 17).

Neste capítulo, fazemos a descrição e análise de uma tese e quatro dissertações selecionadas no Catálogo Capes, que abordam o letramento literário de crianças em situação de deficiência intelectual em uma perspectiva inclusiva. Destacamos que todos os estudos seguem por uma abordagem qualitativa e, desse modo, buscamos apresentar a nossa análise contemplando, de modo contextualizado, as categorias de análise: concepções teóricas da deficiência intelectual, os eventos e práticas de letramento literário e a fruição estética.

Nosso olhar acerca do lugar da literatura infantil segue o pensamento de Cosson (2006), Cosson e Paulino (2009), Machado (2010), Soares (2004), Hila (2009), STREET (2012; 2014), entre outros autores, tendo as etapas da leitura e suas implicações como centro das práticas de letramento literário. Acreditamos que na leitura literária, nos encontramos, nos posicionamos, nos modificamos e ganhamos empoderamentos. Nossas análises consideram o papel humanizador que a literatura possui e suas ampliações na vida de cada um de nós, em especial dos sujeitos em situação de deficiência intelectual.

4.1.1. Quadro Sinóptico das Pesquisas Analisadas

Antes de explicitar, de modo descritivo e analítico, o *corpus* de pesquisa, apresentamos um quadro sinóptico (ver Quadro 5) das principais características de cada pesquisa, facilitando a compreensão leitora e já apresentando uma visão panorâmica das pesquisas estudadas. O processo de construção de elementos chaves proporcionou uma melhor reflexão sobre o nosso objeto de estudo, nos atendo às perspectivas teóricas, aos

problemas de pesquisa, as estratégias de intervenção, aos sujeitos do estudo e os principais gêneros textuais.

Quadro 5 - Sinopse das pesquisas analisadas

Autor	Ref. Teórico	Problemática da pesquisa	Principais estratégias interventivas	Principais Gêneros textuais	Sujeitos do estudo
Brito (2011)	Vygotsky, Lúria, Wallon	“ao fazer um levantamento da literatura científica da área, percebemos a escassez de trabalhos que focalizavam aspectos relacionados à formação leitora do sujeito com limitações intelectuais acentuadas (BRITO, 2011, p. 20).	Experiência de leitura por andaimagem envolvendo pré-leitura; leitura da história e pós-leitura.	Contos de fadas; Contos contemporâneos; Contos populares.	1 criança em situação de deficiência intelectual (Ana Paula, 3 anos de idade).
Araújo (2015)	Lacan, Freud, Bakhtin	“[...] pretendemos, através do conto e reconto de história, oferecer aos apaeanos um lugar a mais para que eles possam minimizar suas dificuldades e, conseqüentemente, otimização do seu potencial” (ARAÚJO, 2015, p. 15).	O conto e o reconto de histórias; Leitura de imagens	Narrativas; Contos Clássicos; Poemas	13 alunos adultos em situação de deficiência: 9 meninos 4 meninas adultas
Silva (2016)	Vygotsky, Bakhtin, Lúria	“o fato de não encontrarmos sujeitos com SD nas séries finais do ensino fundamental e médio, sugerindo que, embora alguns comecem seu processo educativo, não há continuidade do mesmo, ainda que para isso eles sejam indubitavelmente capazes” (SILVA, 2016, p. 12).	“Jogo do contar”; Leitura interativa, depois da leitura;	Contos clássicos	1 criança em situação de deficiência intelectual (Síndrome Down): LR-9/10 anos
Oliveira (2016)	Bakhtin, Piaget, Vygotsky	Necessidade de inclusão de uma criança com deficiência intelectual não alfabetizada em uma classe comum: “Entendíamos que ela, como membro daquele grupo, precisaria ter garantido seu direito de participar de todo o processo de produção do livro, como também de usufruir de seu produto (OLIVEIRA, 2016, p. 17).	Sequência didática para produção de um livro: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura;	Contos autorais; Audiodescrição	3 alunos em situação de deficiência: cegueira, surdez e deficiência intelectual – <i>Gulliver</i> (16 anos, 5º ano do Fundamental)
Gomes (2014)	Vygotsky, Piaget;	“Desafio que a obrigou a adentrar no seio das famílias, nas salas de aula e na organização de encontros semanais com esses grupos de jovens e crianças que, de forma colaborativa, mostraram a relação que tinham com o universo da leitura e as estratégias que utilizavam para construir os significados dos	Leitura interativa;	Diversificados	5 alunos em situação de deficiência intelectual: 2 meninas 2 meninos Idade: 10 e 25 anos

		textos lidos” (GOMES, 2014, p. 8).			2º aos 5º anos do Fundamental
--	--	------------------------------------	--	--	-------------------------------

Fonte: Quadro organizado pela autora, baseado nas pesquisas analisadas.

4.1.2. A Recepção da Criança com Deficiência Intelectual ao Texto Literário na Educação Infantil

A tese de doutorado intitulada “**A recepção da criança com deficiência intelectual ao texto literário na educação infantil**”, de Nazineide Brito, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tem como temática a relação da criança em situação de deficiência intelectual com a literatura infantil, focalizando suas interações com o universo literário em contexto inclusivo. A autora busca observar os modos de participação de uma criança com Síndrome de Down em diversos modos de oferta dos textos literários produzidos pela pesquisadora. Parte da hipótese de que a mediação interventora contribui para o desenvolvimento da criança e sua capacidade de constituir-se como leitora/ouvinte.

4.1.3. Concepções teóricas acerca da deficiência intelectual e leitura em Brito (2011)

Brito (2011) buscou responder aos questionamentos que nortearam sua pesquisa reportando-se às áreas de leitura, deficiência intelectual e educação inclusiva, respaldada na perspectiva interacionista, destacando Vygotsky, Lúria e Wallon. A pesquisadora corrobora com os teóricos que entendem que o desenvolvimento do sujeito afetado por alguma deficiência se realiza por meio das práticas sociais, não sendo determinado apenas por fatores genéticos e funcionais, como também entende que o ser humano apresenta uma união de corpo e mente. O referido trabalho parte do princípio de que, para se promover uma educação inclusiva, é necessário o conhecimento do sujeito em situação de deficiência, para melhor favorecer uma educação com qualidade que promova o seu desenvolvimento nas múltiplas linguagens, inclusive a linguagem literária, aqui, em uma perspectiva de letramento.

Como parte de nossa análise, buscaremos apontar os principais conceitos e posicionamentos assumidos nos capítulos teóricos, metodológicos e de análise de dados, relevantes para compreendermos a sua pesquisa.

No capítulo intitulado “Pilares de referência: o embasamento teórico da pesquisa”, a autora faz um destaque sobre a relação entre literatura infantil, educação e deficiência. Conceitua a literatura como uma manifestação artística da palavra, como constituinte simbólica por meio da qual amplia-se a vivência das emoções e a percepção estética da própria subjetividade, na medida em que estabelece relações entre o eu e o outro, contribuindo para conhecer-se e reconhecer-se. Destaca, ainda, a característica plurissignificativa da literatura para favorecer a interlocução de autor, leitor e obra literária, ressaltando, assim, o caráter subjetivo desta relação dialógica (Cf. BRITO, 2011, p. 39 a 63).

Partindo deste pressuposto, Brito (2011) discute a relação entre desenvolvimento e aprendizagem das crianças sublinhando a relação de proximidade da arte com a infância, destacando a inventividade, a fantasia e a imaginação, principalmente, no ato de contar e ouvir histórias, desde a antiguidade (Cf. BRITO, 2011, p. 45 a 46). Desta maneira, a autora atenta para como se constituiu a história da literatura infantil, dos atos de contações milenares até o contexto educacional brasileiro. Conforme Brito (2011), a inserção da criança em um ambiente de formação institucionalizado, no qual a literatura infantil passa a ser utilizada como um dos instrumentos pedagógicos, e moralizantes, afasta da fruição estética (Cf. BRITO, 2011, p. 47 a 48).

Apoiamos os posicionamentos da autora sobre a importância da Literatura na Educação Infantil para aproximar a experiência estética com os sentimentos do leitor, desde o prazer da construção de sentidos da leitura, apontando a relevância da mediação pedagógica. Indica, ainda, a necessidade de um trabalho que priorize a diversidade e a formação de um leitor que apresenta especificidades no desenvolvimento intelectual.

Brito (Cf. BRITO, 2011, p. 53 a 54) atenta para as primeiras exclusões e estigmatizações que as crianças em situação de deficiência vivenciam no ambiente educativo, percebidas como atrasadas para acompanhar a complexidade dos conhecimentos da turma, seja pelas dificuldades dos docentes na condução práticas de inclusão, seja por parte dos familiares, seja pela comunidade educativa, redondo-as, muitas vezes, à condição de deficiente, classificando-as e negando-lhes suas singularidades, não favorecendo sua aprendizagem enquanto ser capaz de aprender.

Conforme as discussões teóricas da autora, a história da educação especial é marcada por resquícios da psicologia experimental, uma vez que para se compreender a deficiência intelectual era necessário a medição de capacidades, levando em consideração os fatores biológicos para o desenvolvimento da mente humana. No entanto, a partir dos avanços em pesquisas com enfoque cognitivista, foi possível comprovar que estas crianças podem ser capazes de pensar logicamente, desde que os objetos possam ser tocados, sentidos por diferentes maneiras, o que requer atenção às práticas sociais, à qualidade das interações, tendo como respaldo os estudos de Barbel Inhelder (Cf. BRITO, 2011, p. 56 a 57).

No que tange à criança com Síndrome de Down, caracterizada pela alteração no cromossomo 21 e associada à deficiência intelectual, a autora compreende essa deficiência como parte das alterações morfológicas, bioquímicas e funcionais que assinalam um comprometimento para captar e processar informações, afetando as funções psicológicas superiores (memória, atenção, síntese). Podem ocorrer, ainda, limitações no domínio da linguagem que resultam em dificuldades para compreender, se expressar e se fazer entender. No entanto, a autora salienta que, embora os processos de desenvolvimento sejam mais lentos que os das demais crianças, a sequência das aquisições segue as mesmas etapas (Cf. BRITO, 2011, p. 57 a 63).

Brito (2011) apresenta esses fundamentos teóricos a fim de dedicar-se ao que, de fato, o seu estudo busca compreender, a recepção da criança com síndrome de Down ao texto literário.

Acolhemos suas concepções acerca da deficiência e reforçamos que o foco que deve ser assumido nas práticas educativas é a centralização da criança e não a deficiência, no qual os envolvidos com a educação atentem para dar qualidade nas interações e mediações, possibilitar a estes sujeitos uma inserção no meio social e cultural por meio dos signos, do simbólico.

4.1.4. *Lócus*, sujeitos e metodologia do estudo

A pesquisadora inicia o capítulo “Delineando o percurso metodológico” enfatizando como procedeu para a vivência literária junto a criança em destaque. Para tanto, considerada uma abordagem qualitativa, buscando uma aproximação direta e singular com contexto a ser pesquisado, atentando-se à capacidade cognitiva, linguística,

psicomotora, modos de expressão e compreensão da criança (Cf. BRITO, 2011, p. 64 a 80). O Quadro 6 apresenta as principais características do percurso metodológico da pesquisa realizada.

Quadro 6 - Delineamento metodológico da pesquisa de Brito (2011)

Classificação da pesquisa	Técnicas e instrumentos	Sujeitos	Lócus da pesquisa
Estudo de Caso Descritiva; Exploratória.	Observação participante; Diário de campo; Entrevistas semiestruturada; Videografações.	1 criança com síndrome de Down (Ana Paula, 3 anos de idade).	Núcleo de Educação da Infância (NEI), Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Fonte: Autoria própria, baseado na metodologia de Brito (2011)

Para a construção dos dados, Brito (2011) registrou os diferentes momentos da rotina da turma em que a criança investigada estudava, dando ênfase àqueles em que o universo literário se fazia presente (atividade permanente, pois fazia parte da rotina). Os instrumentos utilizados objetivaram ampliar o leque de informações a respeito da criança e da escola, de modo a seguir o planejamento da intervenção pedagógica. É válido salientar que o Núcleo de Educação da Infância (NEI), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, é marcado como ambiente inclusivo e caracterizado como espaço acolhedor e agradável.

A intervenção pedagógica desenvolvida nessa pesquisa buscou realizar uma *andaimagem* da experiência de leitura estruturada em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura, que também utilizamos em nosso referencial, apoiados em Hila (2009). Brito (2011) destaca que sua maior atenção foi registrar como ocorria a leitura/contação de história, deixando claro que as propostas objetivavam o desenvolvimento das potencialidades da criança (*Ana Paula*), ainda que os momentos de leitura ocorressem com a turma toda (Cf. BRITO, 2011, p. 80 a 86). É importante destacar que Brito (2011) utilizou como coleta complementar o relato das histórias para *Ana Paula*, ocorridos em dois encontros.

4.1.5. Eventos e Práticas de letramento literário na tese “A recepção da criança com deficiência intelectual ao texto literário na educação infantil”

A intervenção pedagógica foi feita com o texto narrativo, o qual a autora acredita ser adequado para favorecer o processo de compreensão, previsão e apreciação da criança que apresenta deficiência intelectual, justificado devido a estrutura sequencial (indicadores de começo, meio e fim) aliados à atratividade visual. Para tanto, a autora escolheu os contos de fadas e os contos contemporâneos, ora na modalidade de leitura, ora na modalidade contação, utilizando-se da variedade de recursos. A pesquisadora fez a intervenção a partir da recepção literária dos seguintes livros: *Chapeuzinho Vermelho*, *Os Músicos de Bremen*, *Pepo*, *Branca de Neve*, *O Elefantinho Malcriado*, *A Margarida Friorenta*, *Rapunzel*, *Maria-Vai-com-a-Outras*, *A Princesa e a Ervilha*, *Brinquinho de Ouro e Os Três Porquinhos* (Cf. BRITO, 2011, p. 88 a 89).

Aguiar (2001) aponta os contos como modelos de textos narrativos, caracterizados devido à concentração de ação, tempo e espaço. Sua estrutura de situação inicial, conflito, processo de solução e sucesso final, possibilita ao leitor compreender com um olhar sobre a vida por meio do enredo, ao viver a história, movido pela magia.

A realização da intervenção se deu por diferentes modalidades e recursos, conforme as obras literárias, divididas em duas fases. Os procedimentos destes eventos de letramento literário tiveram a participação de *Ana Paula* em propostas de leituras interativas. Na pré-leitura, buscou-se o levantamento de hipóteses e as previsões acerca das diferentes narrativas. A etapa da leitura foi desenvolvida por meio de diversos recursos e modalidades (ver Quadro 6). Na pós-leitura, a autora utilizou os questionamentos sobre as narrativas, passagens dos textos que chamou atenção, perguntas sobre os personagens, provocando o sentido do texto.

Destacamos os eventos focando no processo de leitura literária, atentando para os desdobramentos acerca das emoções, das interações, do envolvimento intelectual que *Ana Paula* vivenciou a cada encontro com as narrativas, em cada etapa de leitura, para se constituir como uma leitora/ouvinte.

“O elefantinho malcriado” – pré-leitura

Conforme Brito (2011), Ana Paula apresentou características de familiarização nos diferentes momentos leitura, em que a autora buscou olhar para a criança para além das suas singularidades. A contação aconteceu em semicírculo (no chão) e sem recurso. Como *motivação*, a pesquisadora utilizou perguntas referentes ao título da obra, promovendo uma conversa com o grupo sobre o que a história trataria e questionou *Ana Paula* (BRITO, 2011, p. 96):

10. Pesq. - Ana Paula, você já viu um elefante?

11. AP - Aooooo! (balançando afirmativamente a cabeça).

[...]

21. Pesq. – O elefante é grande!

(AP abre e alarga os braços, depois solta, sorri, e inclina-se pra frente com as mãos unidas entre as pernas. (BRITO, 2011, p. 96).

Primeiramente, a pesquisadora demonstrou uma atenção significativa para que as crianças recebessem a narrativa com entusiasmo. De modo criterioso, pensou em uma situação em que fosse possível olhar para cada criança e promover um tempo em que houvesse a participação ativa do grupo, permitindo que todos estivessem próximos, ouvindo um ao outro tendo o corpo, o gesto, como o foco da interação. A vivência foi planejada, na qual a pesquisadora buscou acolher o leitor, tornou o ambiente confortável e intimista, o que demonstra a sua intencionalidade de afastar-se do caráter de “aula” em mesas e cadeiras, enriquecendo a leitura.

Ana Paula, ao sentar-se na roda, apresenta uma atitude de vivenciar e experimentar o texto, a prática de uma proposta literária. Foi notório que ela compreendeu que aquele momento representava características específicas, que existia uma entrada, uma preparação para o que estava por vir, que é a leitura. Tudo isso ela aprendeu pela vivência e interação ao participar de eventos de letramento cujos significados são compartilhados pela professora e pelos demais colegas, tomando como referência uma prática de letramento desenvolvida tanto na escola quanto no meio social no qual esses sujeitos estão inseridos.

Nesse evento, a pesquisadora esteve atenta às expressões de *Ana Paula* diante da obra, provocando expectativas e interesses (COSSON, 2006). Brito (2011) destaca o olhar atento de *Ana Paula* frente às respostas do grupo, ao dizerem que já tinham visto um elefante na televisão. Rapidamente *Ana Paula* anuncia: “Eu é!!!... (significando “Eu também”)”. (Cf. BRITO, 2011, p. 95 a 99).

A expectativa e curiosidade de esperar o que seria contado/narrado – o que era perceptível por meio de gestos, sons e balbucios (movimentos das mãos eram recorrentes como modos de participação) – favorecia o deslocamento da atenção das limitações cognitivas e linguísticas de *Ana Paula* para suas possibilidades de compreensão e expressão. Segundo a pesquisadora, a todo momento *Ana Paula* se mostrava em interlocução com ela, uma se fazendo entender para a outra e, ainda, com a turma vivenciando esses modos de interação. Isso nos mostra que houve a participação de todos, configurando um grupo de crianças que vivenciava uma prática social de letramento envolvendo afeto, diálogo e aprendizagens, representando, assim, marcas e ganho no letramento literário.

Como professoras da Educação Infantil, sabemos que o corpo das crianças é um grande comunicador, centro de expressões. Os gestos e movimento corporais se apresentam como signos que muito nos dizem, cabendo a nós educadores, interpretá-los. Assim, *Ana Paula* vivenciou, desde a Educação Infantil, oportunidades ricas e potentes que despertaram a sua curiosidade.

Outro ponto relevante que esse evento de letramento literário propiciou, tanto para a turma quanto para *Ana Paula*, foi a relação dos personagens das narrativas com os personagens que as crianças observavam em seu contexto social, na mídia. Nos dados apresentados, temos o exemplo da vivência com a televisão. Machado (2010) ressalta a relevância de viabilizarmos uma aproximação dos meios comunicativos que os alunos utilizam fora da escola, a fim de ampliar uma conexão com os livros, seja por meio da televisão, do rádio, das propagandas, das redes sociais ou dos *sites*.

No que se refere às ilustrações da narrativa, Brito (2011) destaca que as imagens visuais foram de grande importância para o fornecimento de pistas para *Ana Paula* enquanto leitora, demonstrando por olhares e semblantes. A pesquisadora, em diferentes momentos, percebeu a criança se mostrando inserida na cadeia discursiva, compreendendo os questionamentos acerca das imagens, oralizando aquilo que enxergava e dando indícios que estava desenvolvendo suas funções mentais de percepção, de estar atenta (a concentração avançou de um semestre para o outro) e memorizar elementos que foram suscitados nos momentos de leitura (Cf. BRITO, 2011, p. 102 a 104).

Diante disso, é possível inferirmos que a pesquisadora promoveu o desenvolvimento da criança em situação de deficiência intelectual – por meio das estratégias de leitura literária, envolvendo pensamento abstrato, contribuindo para sua constituição enquanto sujeito.

“Pepo” - introdução à obra

Durante a leitura da obra “Pepo”, o cavalinho que nasceu do coração, a autora apresentou a capa da narrativa para o grupo de crianças, provocando possíveis previsões e levantamentos de ideias acerca do que seria a temática do texto (BRITO, 2011, p.104).

[...] 1. Pesq- Gente! Vamos todo mundo ficar, Óóó!!!... (põe o dedo indicador nos lábios, chamando atenção para ficarem silenciosos). Este livro vai falar de quê? (exibindo a capa do livro para a turma)

2. As- De animais!

[...]15. Pesq- Pepo!... O cavalinho que vem do coração! (Murmúrios, repetições das crianças. **AP não se pronuncia; no entanto, demonstra estar atenta ao livro**).

16. AP- Au!!! (levantando os dois braços de forma rápida em direção à pesquisadora)

A ação de introdução à obra feita pela pesquisadora mostra o seu cuidado em apresentar os detalhes do livro físico às crianças. Nesse momento, ela teve as imagens como aliadas, buscou tornar a recepção ao texto atrativo e prazeroso, valorizando os elementos paratextuais (COSSON, 2006) da obra, chamando atenção para a materialidade da obra e o que as imagens sugeriam para a interpretação das crianças, levantando as primeiras hipóteses, que ao longo da leitura do texto seriam confirmadas ou não.

As crianças fizeram suas primeiras associações ao universo dos animais. *Ana Paula*, por sua vez, manteve-se sem pronunciar-se, mas demonstrou uma grande atenção para o que as imagens diziam. Observava tanto as ilustrações como também os movimentos e falas da pesquisadora. Em alguns momentos, fazia alguns gestos e sons simbolizando o animal que conhecia, o cachorro, associando aos animais da capa da narrativa (lobo, onça, cavalo etc.). Mostrou-se animada e curiosa para saber o que a pesquisadora iria ler, ora atenta as ilustrações, ora atenta para as ações da autora.

É importante ressaltar que nos momentos em que *Ana Paula* se encantava ou se mostrava atraída pelas imagens, os seus gestos foram os seus grandes aliados, esticava os braços, colocava os dedos na boca e o movimento dos seus olhos, tudo isso fez parte de suas interações com as narrativas e com as imagens (Cf. BRITO, 2011, p. 104 a 105.).

Nesta perspectiva, Paiva (2014) destaca que a leitura de imagens possibilita o entrosamento do leitor com o texto, movidos por gestos, desenhos, falas, promovendo uma relação com a cultura, com o nosso contexto, por meio do livro, das palavras e das imagens. Assim, ao realizar eventos de letramento dessa natureza, o professor desenvolve/explora o potencial das imagens nas leituras literárias.

Os momentos que representam a etapa da pós-leitura, por sua vez, também foram demarcados pelo diálogo e fruição, pois *Ana Paula* respondeu às provocações que a pesquisadora fazia de modo iniciativo e com autonomia, foram observados momentos de exploração do livro de modo reflexivo e com exercícios de imaginação, utilizando o faz-de-conta, brincando com o texto, imitando personagens, resultando em interações entre autor-leitor-obra, como destacamos no próximo evento que passamos a analisar (Cf. BRITO, 2011, p. 151-152):

“Pepo” - Pós-leitura

Pesq.- Quem ajudou a Pepo?

[...]

AP (erguendo a cabeça e falando alto) - Pa...ba-ba-au!

Pesq. Os animais, né, AP? (interpretando a fala de AP). Ana Paula, (mostrado o livro para ela) os animais ajudaram Pepo a encontrar a...

AP pega o livro e fica olhando a capa) mãezinha dele... Outra mãezinha prá ele! (As crianças do lado de AP começam a olhar também para o livro; Giovanna tenta pegá-lo).

(BRITO, 2011, p. 151-152).

Brito (2011) revela em sua pesquisa o reconhecimento da dificuldade que a criança em situação de deficiência intelectual apresenta para internalização de conceitos e regras, no entanto, a pesquisadora reflete que se faz necessário a ampliação de práticas sociais que favoreçam o processo cognitivo dessas crianças, envolvendo uma atuação pedagógica em que não se negue o direito de todos para vivenciar as múltiplas linguagens e se deleitarem com o universo literário, com sua formação leitora.

Concordamos com o modo como a pesquisadora desmistifica a ideia de que a criança que está em situação de deficiência intelectual necessita de práticas educativas individuais como prioridade. Por meio das interações grupais e nas interações verbais, é possível minimizar algumas dificuldades de atenção, de participação em grupo, dos movimentos corporais, de compreender aspectos básicos da leitura e firmar sua relação de pertença do seu lugar enquanto leitora/ouvinte, como participante ativa da obra literária.

Alguns aspectos nem sempre foram analisados por Brito (2011), mas nós julgamos relevante expô-los aqui. Cabe, nesta situação, mencionar o ato de *Ana Paula* fazer gestos de silêncio para escutar a narrativa. A busca do silêncio, da atenção, de concentra-se para viver um momento importante e significativo para ela. Nesse caso, o momento de leitura extrapolou a característica dos eventos e se constituiu como uma prática letrada, interligando o evento a um ato social de escuta de uma narrativa. Assim,

ao se apropriar desses modos de interação com o texto orientados por uma prática social letrada, a criança em situação de deficiência se apropria da cultura da comunidade de que faz parte.

A mediação da leitura também foi caracterizada nesta pesquisa como fator crucial para a boa recepção ao texto literário por *Ana Paula*. É importante apontarmos que a pesquisadora seguiu este evento de leitura com estratégias que contribuíram para que as crianças não esquecessem da narrativa. Não apenas pronunciou palavras, mas preocupou-se em dar vida a cada palavra, dando-lhe voz, ritmos e sons significativos que possivelmente tornaram-se memórias de cada um do grupo (Cf. BRITO, 2011, p. 110 a 117).

A entonação, a variação do volume da voz do leitor/contador e as variações de ritmos da leitura se fizeram grandes aliados da pesquisadora durante sua intervenção (emoção, expressão, movimento corporal), uma vez que *Ana Paula* se mostrava com percepção mais ativa e imitava as sonorizações que a mediadora da leitura fazia, dando significado ao enredo da obra literária e materialidade do texto, causando impacto na criança enquanto leitora, como se esclarece abaixo:

Assim, na interação com o texto literário, mesmo ainda não tendo a competência necessária para compreender a estrutura linguística ali presente, a criança sob a mediação da voz do contador/leitor de histórias, encontra sentido no acontecimento da própria linguagem, ou seja, na sua forma, no seu ritmo, na sua entonação, na sua frequência, podendo, em consequência, elaborar suas próprias significações (BRITO, 2011, p. 119).

Ao relatar algumas lacunas das vivências de *Ana Paula* frente ao universo literário, Brito (2011) destaca que, por vezes, aconteciam oscilações de concentração, a criança em alguns momentos dispersava-se e mostrava-se distante da leitura/contação. A pesquisadora explica que isso se deveu a diferentes fatores, desde a organização do espaço até a escolha da narrativa, algumas caracterizadas por textos longos e/ou por poucas ilustrações. Porém, a pesquisadora assegura que em nenhum momento *Ana Paula* deixava de se fazer presente na roda e mesmo com as oscilações voltava ao encontro da leitura. Para autora, estes comportamentos não se devem exclusivamente à deficiência intelectual, pois isso acomete com todas as crianças.

4.1.6. Fruição estética em Brito (2011)

No que tange aos efeitos que a literatura provoca, Brito (2011) considera a importância do texto literário como fruição, deleite, acontecimento histórico e cultural e, apoiada nos teóricos da Estética da Recepção, entende que a recepção literária acontece de modo particular, cada leitor com a sua reação, considerando as suas necessidades e motivações em determinada conjuntura, denominada aqui de “horizonte de expectativas” (ECO, 1994; JAUSS, 1994; ISER, 1996).

Concordamos com a pesquisadora que este horizonte se dá mediante a forma como o leitor percebe o mundo e conforme a sua familiarização com o universo literário. No âmbito desse encontro com a literatura, o leitor age de modo transformador e dinâmico. O leitor se reinventa, amplia seus horizontes, enriquecendo suas potencialidades em múltiplos aspectos, como percebemos ao longo da leitura da tese no que se refere ao comportamento de *Ana Paula*.

Dessa forma, Brito (2011, p. 97) nos apresenta como *Ana Paula* se envolveu, apresentando *ganhos em sua formação leitora*, principalmente por meio de gestos:

podemos perceber que a postura de *Ana Paula* não revela nada de original; ao contrário, informa-nos sobre uma ouvinte que apresenta a atitude de quem aguarda, espera, bem como de quem deseja participar, envolver-se, compartilhar. [...] Suas atitudes frente aos momentos que antecediam à exposição da história - atenção, curiosidade, concentração ou, por vezes, ansiedade e inquietação - parecem ser da mesma natureza daquelas expressas por outras crianças, resguardando apenas as singularidades de sua linguagem e demais formas de interação. (BRITO, 2011, p. 97).

Brito (2011) apresenta as participações de *Ana Paula* desenvolvendo um automonitoramento, guiando suas próprias condutas, percebidas a partir dos processos interativos, coletivos e integrados com seus pares, com as professoras de sua turma e com ela, enquanto pesquisadora/interventora, ocorrendo, assim, diferentes modos de apropriação do ambiente educativo. Podemos compreender melhor a performance leitora de *Ana Paula* (BRITO, 2011, p. 162):

A externalização de um modo especial de se dirigir à estante, selecionar um livro, sentar-se numa cadeira e começar a lê-lo, dirigindo-se a uma suposta plateia, comunica sobre a incorporação de um modo de viver esse espaço específico da leitura, de viver um momento especial de encontro com os livros. É uma criança constituindo-se como leitora de literatura (BRITO, 2011, p.162)

Deste modo, a pesquisadora tem como um ponto crucial nesta pesquisa o chamamento para as problemáticas acerca da formação leitora das crianças em situação

de deficiência intelectual e, a partir deste aspecto, não podemos deixar de enfatizar que as especificidades dessas crianças não as impossibilitam de vivenciarem momentos significativos com a leitura literária e de fazerem uso social dela a partir de suas aprendizagens, estabelecendo relações entre os eventos e as práticas de letramento. (Cf. BRITO, 2011, p. 162ss). A pesquisadora destaca as dificuldades/conflitos dos professores em conceituar a deficiência, bem como a relevância de se conhecer mais sobre como se dá o processo de aquisição de leitura e escrita destas crianças. A autora critica o modelo conservador que a escola insiste em manter, que apresenta a deficiência como incapacidade, denunciando, portanto, a fragilidade nos assuntos referentes às práticas educativas com crianças com deficiência intelectual (Cf. BRITO, 2011, p. 178 a 183).

Enfatizamos a importância deste tipo de estudo, destacando que compreender acerca desta temática pode possibilitar discussões mais sistemáticas sobre as diferenças e despertar para a garantia de oportunidades, e, conforme Brito (2011), contribuir para que todo sujeito tenha o direito de aprender e viver juntos em sociedade. Para isso, parte-se da mudança de mentalidade dos sujeitos.

Consideramos a referida pesquisa de cunho relevante para o universo acadêmico, para o profissional da Educação Infantil, bem como para todos que estão envolvidos com a educação, pois a temática aqui abordada nos faz pensar e afirmar que é possível, sim, promover oportunidades em que a criança em situação de deficiência vivencie momentos de leitura em que se firme enquanto sujeito que se sente presente no mundo, que se reconhece e compartilha por diversas formas aquilo que vê e aprende, seja de modo coletivo, seja de modo individual.

Valorizamos os posicionamentos da pesquisadora Nazineide Brito, atenta aos detalhes, às minúcias que expressam a compreensão de *Ana Paula* como ser de direitos. A pesquisadora descreveu todo o processo de recepção ao texto literário apresentando as potencialidades da criança, que é necessário analisar todo o contexto no qual estamos envolvidos. Esta tese nos confirma que o letramento literário pode alcançar a todos, dando condições aos sujeitos em situação de deficiência intelectual de participarem de eventos de letramento que promovem relação de pertencimento, interação com os pares, expressão de compreensões e vivências que indicam que é possível sim, assumir a condição de sujeitos letrados no contexto das práticas de letramento de um determinado grupo social.

4.1.7. O Conto e o Reconto de Histórias como Forma de Desenvolvimento do Sujeito com Deficiência Intelectual

A dissertação de mestrado de Jesiane Maria da Silva Araújo, defendida em 2015, aborda como temática central as marcas de desenvolvimento que os sujeitos em situação de deficiência intelectual desencadeiam através do ato de contar e recontar histórias, isto é, mostra a influência da leitura literária na constituição destes sujeitos e de suas próprias histórias. Busca destacar as interações de 13 alunos adultos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, na cidade de Pau de Ferros- RN, frente à magia da literatura infantil, especificamente no que diz respeito à leitura de imagens e ilustrações, o que a autora aponta como possibilidade de representação da realidade através da criatividade e da imaginação.

4.1.8. Concepções teóricas acerca da deficiência intelectual e leitura em Araújo (2015)

Araújo (2015) acredita que seja relevante a pesquisa com pessoas com características da deficiência intelectual, afirmando a necessidade de cuidado e atenção com estes sujeitos que estão, muitas vezes, estigmatizados (GOFFMAN, 2012) e à margem da sociedade, sofrendo os efeitos da segregação e preconceitos, principalmente do ambiente educacional. Corroboramos com Araújo (2015) quando faz referência ao despreparo de muitos profissionais diante das demandas destes sujeitos, desde espaço físico, currículo, aplicabilidade de leis, entre outros, que discutimos ao longo do nosso referencial teórico (Cf. ARAÚJO, 2015, p. 16 a 17).

A autora defende as interações sociais, a comunicação, a expressão, a fala como formas do sujeito se identificar e se posicionar, com plena participação na cultura, no dia a dia e na sociedade. Compreende que, embora estejamos respaldados por normativas e leis, a inclusão social e educacional ainda é algo distante das nossas realidades e é crucial promover ações em que os sujeitos em situação de deficiência intelectual tenham oportunidades de se desenvolverem em sua individualidade e singularidade (Cf. ARAÚJO, 2015, p. 19ss).

Em sua pesquisa, Araújo (2015) dá atenção ao leitor literário, à autoestima, à inclusão social e à reconstituição do eu, delineado um diálogo teórico entre a Psicanálise,

a linguística (discurso, literatura e linguagem) e a inclusão social, isto é, focando no estudo do comportamento humano e da alteridade, na busca de observar a evolução das potencialidades de cada envolvido nos diversos contextos.

É importante salientar que nosso conhecimento a respeito da Psicanálise é bastante limitado, uma vez que esta área de estudo não faz parte do nosso referencial teórico. No entanto, estaremos atentas às principais reflexões da autora, considerando pensamentos e ideais semelhantes ou divergentes ao nosso suporte de teorias, objetivando construir nossa análise pautados na reflexão crítica.

Observamos ao longo de toda a pesquisa a defesa de uma educação pautada no empoderamento dos alunos em situação de deficiência intelectual no ensino regular e nos diversos contextos sociais, de modo que estes sujeitos sejam pensados como seres com potencialidades e que as especificidades de seu desenvolvimento não os impeçam de aprender, de se reconhecer nas relações com o outro (Cf. ARAÚJO, 2015, p. 20 a 24). É nesse sentido que realçamos que a concepção de deficiência como construção social (CARNEIRO, 2007) pode repercutir na prática educativa, propiciando a reflexão sobre uma dada realidade, auxiliando no processo de mediação pedagógica.

4.1.9. Lócus, sujeitos e metodologia do estudo

No primeiro capítulo, denominado *O mundo do “era uma vez” se tornando “agora é nossa vez”*, Araújo (2015) nos apresenta o percurso da pesquisa, iniciado em agosto de 2013. Ao apresentar o lócus da investigação, a APAE da cidade de Pau dos Ferros – RN, afirma que a referida instituição oferecia espaço aberto para a criatividade e expressividade, aspectos relevantes para o estudo.

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, Araújo (2015) destaca que observou 13 sujeitos em situação de deficiência intelectual, em diferentes níveis, sendo que apenas um, *Kevin*, não se comunicava por meio da fala. É relevante explicar que a APAE de Pau dos Ferros atendia, no momento da pesquisa, vinte e dois alunos, mas a escolha dos sujeitos do estudo se deu em função de sua participação, uma vez que alguns dos vinte e dois alunos não eram assíduos. A pesquisadora deixa claro que tal frequência não foi um fator relevante para a realização de sua pesquisa (Cf. ARAÚJO, 2015, p. 25ss).

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que foca as interações nas atividades de leitura da literatura infantil. Araújo (2015) prezou pela diversificação da

estrutura textual, tendo como gêneros: mito, lenda, contos e a escolha literária dos próprios sujeitos. A interação em foco atenta para o fenômeno da linguagem, bem como para a relação do sujeito com o outro. A pesquisadora defende o posicionamento da fala dos sujeitos em situação de deficiência intelectual e aponta que ainda existe a problemática do lugar conferido as suas falas, nos espaços sociais (Cf. ARAÚJO, 2015, p. 25 a 26). O Quadro 7 descreve as principais características do percurso metodológico da pesquisa da autora.

Quadro 7 - Delineamento metodológico da pesquisa de Araújo (2015)

Classificação da pesquisa	Técnicas e instrumentos	Sujeitos	Lócus da pesquisa
Descritiva; Estudo de caso bibliográfica	Gravador de voz; Escrita do momento do conto/reconto; Escrita da fala; Treze encontros (41 contos, 69 recontos).	(13) alunos adultos em situação de deficiência: Samuel, Nelson, Elisa, Elias, Beatriz, Júlia, Estevam, Kaio, Luiz, Breno, Nicolas, Kelvin e Josy.	APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE, na cidade de Pau de Ferros-RN.

Fonte: Autoria própria, baseado na metodologia da pesquisa de Araújo (2015)

Araújo (2015) relata que sua pesquisa é caracterizada como bibliográfica, no entanto, acreditamos que se trata de uma imprecisão a respeito da diferenciação entre revisão bibliográfica, ação inerente a qualquer pesquisa e pesquisa bibliográfica, que vai além da revisão, na qual as técnicas de leitura e análise bibliográficas são os principais meios de coleta e análise de dados.

No que diz respeito aos encontros para as ações de contar as histórias literárias, a pesquisadora optou inicialmente, pelos contos de fadas, por considerar clássicos da Literatura Infantil e de fácil compreensão: *Branca de Neve*, *Chapeuzinho Vermelho* e *Cinderela*. Em consonância com esse pensamento, Aguiar (2001) aponta a facilidade de acompanhamento de enredo e vivência na narrativa.

É importante salientar que no total foram 41 contos e 69 recontos, sendo que três contos foram construídos coletivamente. Para cada encontro havia uma seleção antecipada de histórias para que fossem apresentadas aos sujeitos, mas para o reconto, a escolha acontecia por ambos os envolvidos, pesquisadora e sujeitos. Esta maneira de apreciação e apresentação é justificada pelos níveis de deficiência bem como pelos interesses dos sujeitos (Cf. ARAÚJO, 2015, p. 26 a 27).

Ao longo dos *eventos* que a pesquisadora vivenciou com os alunos da APAE, ao que ela denomina de momentos, podemos perceber diferentes situações que entendemos

relevantes, que destacamos em nossa análise de modo resumido. Tais eventos de conto e reconto aconteceram com grupos diferentes dos sujeitos participantes, pois nem sempre todo o grupo estava reunido⁶. É importante ressaltar a escolha da pesquisadora por produções coletivas, uma vez que após traçar um diagnóstico individual de cada participante, fez a escolha estratégica de uma pesquisa em coletivo, por considerá-la mais produtiva (Cf. ARAÚJO, 2015, p. 28ss).

4.1.10. Eventos e Práticas de letramento literário na pesquisa de Araújo (2015)

Araújo (2015) promoveu treze momentos para desenvolver os 41 contos e os 69 recontos. Percebemos que as escolhas aconteceram a partir das vivências e experiências que surgiam ao longo da pesquisa, tanto as interações, como os interesses e demandas advindos dos sujeitos em situação de deficiência intelectual.

No primeiro momento/encontro, Araújo (2015) faz a leitura de contos de fadas e o reconto é realizado pelos sujeitos. Aqui, houve a realizações de dois eventos de letramento literário, a leitura e o reconto de modo individual, no entanto, não podemos descrever como aconteceu o evento, pois percebemos que a proposta foi conduzida e mediada de modo equivocado, a que inferimos por sua seguinte descrição (ARAÚJO, 2015, p. 29):

Logo no primeiro dia de conto e reconto de histórias percebemos uma dificuldade em todos os sujeitos que ali se encontravam em desenvolver uma narrativa, mesmo a história tendo sido contada com antecedência. [...] Tais fatos foram percebidos tanto no modo como eles conduziram o livro, sem demonstrar interesse em folheá-lo, nem estar com eles em mãos no momento do reconto (ARAÚJO, 2015, p. 29).

A autora nos chama atenção acerca das relações dos sujeitos com os livros e as narrativas, bem como quão facilmente se dispersam no primeiro momento de reconto, destacando a necessidade de mediação, utilizando o termo “dificuldade” (Cf. ARAÚJO, 2015, p. 30ss). É preciso considerar que lidar com sujeitos em situação de deficiência intelectual representa o enfrentamento de muitas dificuldades.

Considerando tanto a significação dialógica quanto ideológica da palavra (PINO, 2005), enquanto pesquisadora, acreditamos no processo da aprendizagem, na

⁶ Os avanços individuais podem ser visualizados em um quadro síntese na página 41 (ARAÚJO, 2015, p. 41).

transformação de qualidade por meio das condições de mediação em que foram desenvolvidas as práticas educativas e não somente atentar para o fato de serem sujeitos em situação de deficiência, que existe uma necessidade de políticas de leitura para todos.

A escuta e vivências da pesquisadora ao longo dos encontros possibilitou que, ao identificar uma ausência de intimidade com o livro literário por parte dos sujeitos, reconhecesse a necessidade de repensar o espaço, o tempo, as estratégias de leitura, pois são critérios cruciais para qualquer leitor. A própria pesquisadora revela ao longo do seu trabalho e reconhece “[...] que a nossa pesquisa, ao começar pelo relato individual, trilhou um caminho mais difícil” (ARAÚJO, 2015, p. 98).

Porém, é importante ressaltar que houve uma crescente de propostas a cada evento, principalmente, pelo fato de que cada vez mais as interações foram mais significativas. No exemplo a seguir apresentamos aspectos relevantes para as nossas discussões acerca dos eventos de letramento literário.

Leitura de histórias desconhecidas pelos sujeitos

Ao realizarmos a contação de história, fizemos a apresentação do livro de modo mais enfático, explicando que tudo nele tem sentido e pode ser lido. Simultaneamente, mostramos a todos cada parte do livro.

[...] Nelson fez uma apresentação da história de um menino que queria mudar o mundo, nesse sentido, ele desenvolveu seu relato com questões religiosas, chegando a citar passagens da Bíblia.

[...] Quanto ao manuseio do livro, foi visível o avanço do sujeito, uma vez que ele desenvolve a narrativa ao passo que o folheava na íntegra (ARAÚJO, 2015, p. 31).

Neste evento, a pesquisadora selecionou a leitura literária de histórias diversas que os sujeitos em situação de deficiência intelectual não conheciam. Conforme a descrição da pesquisadora, consideramos que esta mediação de leitura favorece aos leitores envolvidos, pois chama atenção para a aparência da capa, das palavras e das ilustrações (AGUIAR, 2001). Relembramos que a fase da *pré-leitura* objetiva movimentar os esquemas mentais destes sujeitos para a leitura e sua compreensão, uma vez que nesse momento é possível percebermos algumas inferências prévias, hipóteses e as primeiras indagações dos leitores (HILA, 2009).

Compreendemos que esta visão panorâmica que os sujeitos puderam ter foi convidativa para a leitura e para o sentido dela, uma vez que já desperta a antecipação, a formulação de questionamentos, a dúvida, o interesse para o desvendamento do texto. Araújo (2015) foi bastante feliz ao dar atenção às imagens, pois rapidamente os participantes demonstraram atratividade pela narrativa, fazendo associações aos seus

contextos culturais, as suas práticas sociais, as vivências para além da APAE (Cf. ARAÚJO, 2015, p. 31 a 32).

Podemos perceber, em diferentes momentos da pesquisa, a influência que as histórias bíblicas têm na formação identitária de alguns participantes e, principalmente, do participante *Nelson*. Este, costumeiramente, fez diversas relações entre o comportamento dos personagens e o seu comportamento, diretamente relacionado aos preceitos de sua religião. *Nelson* sentia-se confiante para falar sobre o que sabia, mostrando-se envolvido com o diálogo, fazendo questão de mostrar sua relação de pertencimento, pois o ambiente de sua igreja lhe trazia boas vivências e o ajudava nas diferentes situações do seu cotidiano. Aqui, verificamos características de uma formação leitora, a interação com a obra, a associação com o seu contexto, o interesse e a construção do sentido do texto por meio de posicionamento (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018; STREET, 2012; STREET, 2014).

Araújo (2015) enfatiza que ele é o único evangélico da sua família, nada tendo a ver com a influência de seu contexto familiar. É importante destacar, ainda, que ele memorizou algumas parábolas bíblicas, bem como tentava relacioná-las as suas vivências sociais. Desse modo, fortalecemos o nosso pensamento de que a identidade ou identidades dos sujeitos perpassa por meio da construção social, como são ressignificadas conforme as interações sociais, advindas de suas práticas sociais (SANTOS; MAGALHÃES, 2019), do lugar que lhe faz bem.

Nelson deixa claro, quando revela que na escola regular os amigos “mangavam” dele, que não se sentia à vontade. (Cf. ARAÚJO, 2015, p. 28). Acreditamos que é na convivência com outro que aprendemos, dialogamos e interagimos, deixamos um pouco do que somos e aprendemos um pouco do outro, da cultura na qual estamos inseridos (CARNEIRO, 2007). As semelhanças que ele visualizava com as histórias lidas o auxiliavam em seus recontos, como também em sua maneira de compreender o mundo, de lidar com as diferentes situações do seu cotidiano e em sua participação social.

No que diz respeito às ilustrações, Araújo (2012) salienta a intensa curiosidade dos sujeitos participantes acerca das imagens dos livros, desde a apreciação da capa, aos detalhamentos visuais e, como a autora destaca, *marcas e ganhos* de autonomia, criatividade e constituição de si (embasamento em Lacan). Também foi observado que a interação com as imagens favoreceu a segurança da fala dos sujeitos, que passaram a se sentir mais confiantes para falarem, sem temer julgamentos ou críticas (Cf. ARAÚJO, 2015, p. 48 a 51).

Dessa maneira, a linguagem visual se fez presente nos eventos de letramento literários, dialogando com a escrita, contribuindo para a imersão no texto, no seu sentido individual e coletivo, seja com a representação dos personagens ou, ainda, com a narração de uma ideia não explicitada no texto escrito (CAMARGO, 1995). É função do ilustrador complementar o texto, auxiliando o leitor com contribuições específicas, a fim de termos uma compreensão do todo. Estes aspectos são, portanto, elementos-chaves no livro, na narrativa (FARIA, 2010). Assim, constatamos que os sujeitos da pesquisa demonstraram participação coletiva ao observarem as imagens, atentos aos detalhes e criando hipóteses para explicar elementos que faziam parte das imagens e, conseqüentemente, promoviam interação e ampliação de seus posicionamentos.

Evento de leitura da tela “Lágrima”

A participação coletiva também é notória no *evento de letramento literário* realizado a partir da *leitura* de uma imagem específica, a obra “Lágrima”, de Emanuel Ferreira, pintura em tela, do ano de 2002. Conforme descrição da pesquisadora,

Nessa ocasião, os sujeitos que ali se encontravam puderam não somente opinar sobre suas percepções, mas também respeitar a opinião do outro e, a partir desta, criar algo que não existia, uma história sobre algo que há muito se encontrava na parede e não tinha significado aparente, ou se tinha, este não era falado (ARAÚJO, 2015, p. 37).

Podemos destacar que esta obra de arte, antes das experiências estéticas dos sujeitos, era percebida pelo grupo como um quadro decorativo na APAE, porém, tornou-se o centro de uma vivência coletiva. A proposta proporcionou ao grupo presente (*Breno, Elias, Estevam, Júlia, Josy, Kelvin, Luiz, Nelson e Nicollas*) a oportunidade de criarem uma história conforme observavam a imagem, destacando a interação, a valorização das diferentes opiniões e a oportunidade de expor suas respectivas ideias, utilizando a fala e construindo interpretações a partir de um olhar valorizado, curioso e questionador, uma participação de todos os envolvidos.

Comprendemos, de modo claro, que foi por meio das diferentes imagens e ilustrações observadas nos livros lidos em variados momentos, que os sujeitos apresentaram uma facilidade de fala, atenção e participação, principalmente. Afastados de reações tímidas, passaram a interpretar imagens, fatos e sequenciar narrativas (textos com início, meio e fim) de maneira prazerosa, respeitando opiniões espontaneamente, como também com mediação, havendo contos e recontos com a participação de todos,

nos quais ouvir e fazer-se ouvir era motivo de orgulho para o grupo (Cf. ARAÚJO, 2015, p. 115 a 116).

Por meio deste evento de letramento, é possível perceber a materialização das práticas de letramento, visto que o quadro da pintura estava o tempo todo na parede da APAE, aparentemente, sem sentido ou significado, apenas uma imagem de enfeite. No entanto, a partir do momento que a pesquisadora enfatiza a importância das ilustrações, das imagens, do que estas representam que estas possuem uma semântica própria, inclusive auxiliando os sujeitos para os seus recontos, o quadro passa a ganhar uma função social, foi simbolizado, os sujeitos em situação de deficiência intelectual passaram a observá-lo de modo interpretativo e questionador, emergindo leituras e inferências. A experiência estética ultrapassou o texto literário, pois outro tipo de arte entrou em cena, passou a provocar curiosidade. Neste caso, os sujeitos transpuseram a prática (de letramento) da leitura de imagens do texto literário para a leitura de imagens de uma tela, dando a essa ação um sentido socialmente compartilhado e valorizado pela comunidade de que fazem parte.

Reconto da obra “Chapeuzinho Vermelho”

Seguindo o pensamento acerca da importância das interações promovidas pela leitura como ato coletivo e das relações do letramento com o universo social (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018; STREET; 2012), outro participante que demonstrou avanço significativo depois das vivências em coletivo, na subjetivação com as narrativas literárias, foi *Samuel*. Conforme Araújo (2015), no início da pesquisa ela se mostrava inquieto, ficava pouco tempo na sala e com poucas participações nos diálogos. No entanto, ao longo das vivências com a arte literária, avançou de modo significativo na interação com os livros, passando a manuseá-los (principalmente aqueles com temática de animais), observando as imagens/ilustrações, atento ao que os seus amigos relatavam. Seu envolvimento com o reconto de “Chapeuzinho Vermelho”, atento para a entonação e a fala do seu colega, *Nelson*, tendo a participação da pesquisadora como mediadora no respectivo evento, conforme o evento abaixo.

Samuel: Era uma vez, um Chapeuzinho Vermelho que carregava eu na barriga. Era uma vez um Chapeuzinho Vermelho parecido com (diz o nome da professora de artes, que havia saído da sala logo que se iniciava o conto).

Pesquisadora: - O que a Chapeuzinho Vermelho carregava na cesta?

Samuel: Doce.

Pesquisadora: Para onde a Chapeuzinho Vermelho ia?

Samuel: Para a casa da vovó e ficava com os olhos apertados. (Nesse momento, Samuel diz o nome de todos que estão presentes na sala).

Nelson: O lobo foi dormir e abriu o bucho do lobo e tiraram a vovó viva e tapou o bucho do lobo e foi embora...o bucho estava muito pesado e caiu dentro d'água.

Samuel: Uma vez a Chapeuzinho Vermelho estava comendo a vovó.

Nelson: - Chapeuzinho Vermelho andando pelo bosque e se encontrou com o lobo e pediu para ela pegar flores e doces para levar para a vovó, aí foi na casa da vovó abrir a porta e pulou logo com a boca e botou os óculos da vovó. Chapeuzinho chegou lá. Vovó!!! Pode entrar... e entrou e esses ouvidos? É para ouvir melhor; esse nariz grande? É para te cheirar; essa boca grande? É para te comer... Aí comeu o Chapeuzinho Vermelho e o caçador tirou a vovó viva de dentro do lobo e botou pedra no bucho cheio e encontrou um açude e foi beber água e caiu dentro.

Samuel: Era uma vez um Chapeuzinho Vermelho e encontrou um lobo e só... (Pega o livro, coloca-o na frente do rosto e continua a história). Chapeuzinho Vermelho comeu a vovozinha (altera a voz com tom grave) e pegou o lobo e o lobo foi para a floresta (ARAÚJO, 2015, p. 93).

Para explicar os conhecimentos, sentidos, singularidades e relações da literatura com “Eu” e o “Outro”, Araújo (2015) escreve embasada em Lacan, destacando a importância ao modo em que os textos, as imagens, a contação e o reconto acontecem. Como são pensadas as propostas para os sujeitos, valorizando a importância da mediação (Cf. ARAÚJO, 2015, p. 68 a 82).

Assim, a pesquisadora destaca a contribuição social do seu trabalho em que nos apresenta o modo como os sujeitos em situação de deficiência intelectual se percebem, que lugar eles querem ocupar em seus vínculos com o mundo que os cercam, pois embora a falta de contato com os livros literários fosse perceptível, em diferentes momentos, se colocar no texto, referir-se às suas próprias vidas quando gostam ou não dos personagens, mostrar em diferentes discursos os seus incômodos com a sociedade em que estavam inseridos, nos mostra como esses sujeitos pensam, como se percebem e o que queriam mudar, transformar, ter voz.

A autora, apoiada na psicanálise e no pensamento de Bakhtin, nos apresenta, então, as influências que os contos e os recontos provocam nas capacidades desses sujeitos lidarem com as emoções, sentimentos e nas suas próprias vivências, posicionando-os como leitores literários, nos mostrando, portanto, o quanto a leitura está interligada em nossas ações afetivas. Tais achados indicam a grande relevância de sua pesquisa.

Nesse sentido, estão envolvidas as intenções das narrativas, a participação do leitor, as relações sociais e culturais em que estes estão inseridos e a compreensão internalizada, o que gera novas práticas sociais, novas vivências, novas motivações, ou seja, o significado e o sentido daquilo que se leu. Mota Rocha e Figueiredo (2018)

descrevem esse processo como as significações da prática letrada, de modo em que os sujeitos em situação de deficiência intelectual podem expressar mais de si e do outro, ocupar um outro lugar no mundo, empoderar-se.

4.1.11. Fruição estética em Araújo (2015)

Reconto da obra “O Patinho Feio”

Escolhemos um episódio escrito pela pesquisadora, em que *Nelson* faz o reconto da obra “O Patinho Feio”, conto clássico da literatura⁷, que narra a vida de um pato que busca compreender a sua identidade e seu pertencimento.

Nelson: Acharam o patinho feio e os outros patinhos achou bonito e deixaram o patinho feio para trás e foram embora... andou, andou, andou pela floresta, passou fome e escutou a zoadas das águas e fez o amigo dos patos que era diferente dele...acho que acabou... E ninguém é mais bonito que ninguém! A história acabou (ARAÚJO, 2015, p.102).

Conforme a pesquisadora, ao fazer esse reconto, *Nelson* apresentava um semblante triste, podemos inferir que ele internalizou aquela narrativa, realizando o procedimento de empatia, se colocando dentro do enredo e buscando resolver uma questão complexa, que também fazia parte do seu universo (Cf. ARAÚJO, 2015, p. 102 a 104).

A ficção claramente estava o auxiliando em seu processo formativo (COSSON, 2006), dizendo aquilo que ele queria expressar, dizer aos seus, sejam amigos, familiares, companheiros de sala de aula, a escola. *Nelson* queria ser ouvido, outrora havia sofrido preconceitos e encontrou na literatura infantil uma maneira de se fazer compreender. O letramento aqui vivenciado em seu valor ideológico, como uma afirmação política, ética e social.

Muitas interpretações podemos fazer com a frase “[...] ninguém é mais bonito que ninguém!” É uma conclusão necessária para ele, é necessário fixá-la como o fim da história como quem baixa um decreto. Há também a afirmação da compreensão da estrutura começo, meio e fim: como se dissesse “sei que isso é o fim da história, sei identificá-lo”. Tal interpretação deu sentido a sua vida, por meio dos sentidos do texto.

⁷ O Patinho Feio é um conto que ajuda o leitor a refletir sobre a vida, aprender sobre um problema real movido pela magia. Nos auxilia a pensar sobre os conflitos emocionais (AGUIAR, 2001).

A pesquisadora, sabiamente, permite que os sujeitos de sua pesquisa se expressassem, revelando o sentido do texto com uma perspectiva mais abrangente, para além da narrativa. Na dissertação não são apresentadas as estratégias de leitura e reconto desse livro, porém, independentemente da estratégia, foi possível percebermos que *Nelson* validou sua experiência e o texto literário mostrou a sua importância, no qual o leitor se encontrou, *Nelson* foi tocado pelo texto (COSSON, 2006).

Nosso objetivo é discutir os significados do letramento literário identificado nas práticas de leitura literária realizadas com pessoas em situação de deficiência intelectual. Araújo (2015), por sua vez, nos apresentou diferentes situações em que os sujeitos que participaram do seu estudo avançaram com marcas de ganhos significativos frente a arte literária, seja nos gestos, na oralidade, no posicionamento, no manuseio dos livros, ocupando um lugar de sujeitos leitores, nas vivências emocionais.

Contar e recontar histórias foram ações que ultrapassaram as portas da APAE de Pau do Ferros, pois os *eventos* de letramento foram materializados em *práticas* de letramento sociais, os sujeitos envolvidos ampliaram os seus saberes, suas aprendizagens ganharam significado, a leitura passou a ser percebida em diferentes situações de seus cotidianos. Muitas vezes, a autora destaca o brilho nos olhos dos sujeitos, facilmente imaginados por nós.

Observamos, aqui, uma concepção acerca dos sujeitos em situação de deficiência intelectual que acredita em suas potencialidades, afastada de estigmas, que sabe que estes sujeitos são percebidos erroneamente como inferiores porque pouco produzem para o mercado. A referida dissertação é mais um importante estudo que nos mostra a necessidade de pensar nos sujeitos em situação de deficiência a partir de práticas educativas afastadas da lógica binária, orientadas por práticas que valorizem o contexto, a escuta, o olhar atento e aguçado. Desde os gestos às leituras convencionais, estes sujeitos muito nos dizem, devemos escutá-los, estarmos atentos as suas narrativas.

4.4 Os Contos Infantis como Instrumento Facilitador no Processo de Aquisição da Escrita de Crianças com Síndrome de Down

A dissertação de Simone Neri da Silva tem como temática central a aquisição da linguagem escrita por sujeitos com Síndrome de Down. A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2016 e teve como objetivo observar o papel do texto narrativo, em específico dos

contos infantis, como instrumento facilitador da aquisição da linguagem escrita por uma criança com Síndrome de Down, chamada pelo código *LR*, atendida no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Neurolinguística - LAPEN, vinculado ao Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

O referido trabalho⁸ se justifica, inicialmente, pela ausência de sujeitos com Síndrome de Down nas redes pública ou privada de ensino, provocando uma reflexão da pesquisadora acerca dos recursos teóricos e metodológicos para a inclusão no ensino regular e os desafios dos professores frente à formação continuada e à mediação pedagógica adequada. (Cf. SILVA, 2016, p. 12ss). Tal justificativa foi bastante discutida em nosso referencial teórico, uma vez que é na escola que são refletidas tais desigualdades (GOMES, 2012; SOUSA, 2018).

4.2.1. Concepções teóricas acerca da deficiência intelectual e leitura em Silva (2016)

Silva (2016) buscou delinear o seu estudo a partir de um olhar mais aguçado para estes sujeitos, tendo como referência a teoria histórico-cultural de Vygotsky e a neurolinguística discursiva, apoiadas nos autores Lebrun, Coudry, Morato, Camargo, Labov, Abaurre e Cagliari e Maturana, destacando a importância da relação dialógica, da intencionalidade do ensino e aprendizagem para os sujeitos em situação de deficiência, especificamente por meio contação de histórias. Desse modo, a autora atenta para a contribuição desse ato na ampliação da capacidade linguística do seu grupo de estudo.

No capítulo denominado de “Revisão de Literatura”, a autora apresenta uma visão histórica da deficiência, pensadas desde visão médica até à social/cultural. A pesquisadora faz alguns apontamentos relevantes quanto ao seu entendimento sobre a deficiência, deixando claro que a sociedade torna o sujeito deficiente, quando este não atende às exigências impostas por ela.

Ao discutir o modelo médico acerca da deficiência, tendo Lepri (2011) como embasamento, a autora relata que os sujeitos em situação de deficiência eram percebidos como sem valor, sofriam castigos, viam sem perspectiva. Com o objetivo de manter o

⁸ É importante ressaltar que a pesquisa a que tivemos acesso por meio Catálogo Capes, apresenta um texto desconfigurado, em que as palavras, muitas vezes, não têm espaçamento adequado, o que dificulta a leitura do documento.

controle, o olhar era direcionado apenas ao ser orgânico. A visão social, apoiada em Vygotsky, por sua vez, faz destaque ao sujeito com perspectivas de uma vida social e cultural (Cf. SILVA, 2016, p. 17 a 19), ao que Silva (2015) chama de “cultura da diversidade humana”, fazendo alusão aos avanços sociais, aos direitos, às conquistas legais e a educação inclusiva.

Destacamos nosso entendimento sobre tal temática já aqui, em nosso trabalho. O que a pesquisadora retrata é o que compreendemos como o *handicap*, a deficiência percebida como uma tragédia pessoal. No entanto, Silva (2016) enaltece os estudos de Vygotsky e Lúria, que tanto contribuíram para a compreensão da deficiência, principalmente em relação aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, conseqüentemente, o processo educativo (Cf. SILVA, 2016, p. 20 a 21). A concepção histórico-cultural é destacada mediante as atividades das funções psicológicas superiores, movidas por meio das interações sociais e ambientais (Cf. SILVA, 2016, 22ss). Faz alusão ao universo educativo valorizando o papel do mediador e a atenção às necessidades educacionais da criança, refletindo sobre a relevância de boas mediações para construção do pensamento e da linguagem.

No segundo capítulo, “Pensamento e Linguagem”, Silva (2016) aborda as divergências entre as concepções de Chomsky e sua visão inatista e da visão interacionista de Vygotsky e Bakhtin. Acerca desse tema, a pesquisadora enfatiza seu posicionamento destacando a natureza social e constitutiva da linguagem, considerando a palavra como meio de regulação dos processos psíquicos superiores. A autora ressalta a importância da interação, das relações com meio externo para as internalizações, para a construção do pensamento e da linguagem, especialmente em relação à Síndrome de Down (Cf. SILVA, 2016, p. 23 a 25).

A pesquisadora explica a Síndrome de Down como uma alteração genética no número de cromossomos do feto ou do embrião. Os sujeitos com esta síndrome, em vez de dois cromossomos no par 21, possuem três, um cromossomo extra. A autora descreve algumas características que decorrem da síndrome, desde a falta de tônus muscular até a deficiência intelectual. Assim, cita os olhos amendoados, menor estatura e o desenvolvimento físico e mental mais lento. Esclarece ainda aspectos do processo de aquisição de linguagem, situando que as crianças nesta situação requerem um tempo maior para que esta seja desenvolvida, bem como os aspectos cognitivos (Cf. SILVA, 2016, p. 27 a 28).

Enfatizamos o pensamento de Silva (2016) quando aponta é uma mediação de qualidade com fator crucial para que esses sujeitos se desenvolvam e se apropriem da linguagem. Para tanto, tal mediação envolve conhecer o sujeito, as interações com o ambiente, com a cultura em que estão inseridos, suas potencialidades e particularidades e a busca para se promover avanços, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um. A fundamenta essa compreensão em Vygotsky, recorrendo à noção de segundo nascimento do sujeito, favorecendo o desenvolvimento da linguagem oral, afetiva, psicomotora e linguagem escrita (Cf. SILVA, 2016, p. 29 a 30).

Concordamos com a pesquisadora ao enfatizar a relação da linguagem e da interação com meio social, uma vez que acreditamos que o sujeito se desenvolve por meio da relação de pertencimento, em que vai construindo suas representações conceituais e se constituindo como sujeitos de uma cultura (ARAÚJO, 2008; PINO, 2005).

No capítulo “Sistema de escrita alfabética: um breve histórico, críticas e desafios”, Silva (2015) nos apresenta os conceitos históricos da linguagem escrita e suas transformações, desde o seu surgimento até as relações de poder que ela acarreta, principalmente como ela foi sendo ensinada no campo educacional ao longo dos anos (Cf. SILVA, 2016, p. 31 a 32).

Considera também as relações entre alfabetização e letramento, os usos sociais da escrita e como ela deve ser ensinada. Para tanto, neste estudo, a pesquisadora defende que a aprendizagem da escrita alfabética vai além do uso de códigos, que é necessário proporcionar ao sujeito em situação de deficiência intelectual propostas reflexivas, o que as letras e palavras representam (KATO, 1986). A autora destaca que as práticas conteudistas dos mediadores inibem a capacidade de criação dos aprendizes e transmitem mensagens de modo hierarquizado (Cf. SILVA, 2016, p. 33 a 34).

Silva (2016) deixa claro que, no caso dos sujeitos considerados deficientes, essa relação de mediação e valorização do potencial educativo só ocorreu de fato por meio das normatizações, das leis em vigor, a exemplo do Plano Nacional de Educação – PNE, o Atendimento Educacional Especializado - AEE e a Declaração de Salamanca (Cf. SILVA, 2016, p. 35ss).

No que diz respeito a compreensão do funcionamento da escrita, Silva (2015) explica as fases do processo de aquisição: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, embasada em Emília Ferreiro e Ana Teberosky, por meio da teoria da Psicogênese, passando desde a simbolização até a escrita convencional (Cf. SILVA, 2016, p. 37 a 42). Conforme a pesquisadora, essa fundamentação é importante para a sua

pesquisa, porque considera que é necessário a compreensão de cada fase desse processo, bem como que por meio de tal conhecimento as propostas e vivências educativas acontecem com intencionalidade e com planejamento.

A pesquisadora aborda, ainda, as contribuições da *neurolinguística discursiva*, que tem como objetivo compreender, aqui, os processos cognitivos, o cérebro e a própria linguagem daqueles sujeitos em situação de deficiência ou, ainda, alterações neurológicas. Silva (2016), acredita que por meio desse estudo é possível compreender as dificuldades linguísticas, fundamentada em aspectos sociais e históricos, assim como a linguagem como uma atividade constitutiva (Cf. SILVA, 2016, p.43 a 45).

Sobre o conto infantil, a autora faz questão de descrever como um relevante meio de comunicação, ato lúdico e propagador cultural. Entretanto, considera que contar história é “pretexto” para ensino da leitura (SILVA, 2016, p. 50).

O termo utilizado, embora entre aspas, vai em desencontro a tudo que é construído na dissertação. Consideramos esse termo inadequado porque, se estamos discutindo o poder da palavra em nosso texto, não podemos propagar palavras que são utilizadas para reforçar algo contra o poder de criticidade, deleite, que a literatura infantil proporciona.

Em contrapartida, Silva (2016) segue fazendo relevantes colocações acerca da contação de histórias e, especificamente, para crianças com Síndrome de Down, fazendo alusão às trocas com o meio, as interações que possibilitam novas aprendizagens e aprendizagens significativas, dentre elas o discurso, os gestos, a possibilidade de escrita, o prazer em narrar/ler/ouvir histórias, bem como habilidades de concentração, memória, que, como já destacado, requer um tempo maior para serem sistematizadas (Cf. SILVA, 2016, p. 51 a 54).

Nesse sentido, mais uma vez, a autora destaca o processo de mediação e do interlocutor, pois são eles que atuam favorecendo novos avanços para a construção de narrativas e auxiliam na ampliação desse papel discursivo.

Essa perspectiva de Silva (2016) é bastante relevante, pois parte da valorização das diferenças intrapessoais que não são apaziguadas e escamoteadas, mas que busca o avanço do sujeito em situação de deficiência, que o enxerga como sujeito de direitos, que aprende e se posiciona sobre o mundo que o cerca (PATTO, 1990; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018).

4.2.2. *Lócus*, sujeitos e metodologia do estudo

A escolha do texto narrativo se deu por permitir a organização sequencial de ideias e fatos, bem como das relações de tempo/espço, favorecendo a experiência da criança o texto literário e com práticas que envolvem a escrita. Silva (2016) destaca que a compreensão da narrativa é percebida em diferentes formas de comunicação, nos gestos, nos movimentos, na escuta, na fala, no afeto, possibilitando, então, que os sujeitos com Síndrome de Down sintam-se presentes nas narrativas, fazendo relação às suas vidas, aos seus gostos e suas próprias histórias (Cf. SILVA, 2016, p. 55ss).

A pesquisa se pauta, portanto, no entendimento de que o ambiente literário favorece a apropriação das funções da escrita, uma vez que põe a criança em contato com possibilidades comunicativas significativas.

A criança em destaque, *LR*, do sexo feminino, nove anos, tinha participação em diferentes esferas sociais, na igreja, em encontros sobre a Síndrome de Down e era muito ativa em seus posicionamentos. Entretanto, enfrentava grandes desafios em sua escola regular, relacionados às questões de inclusão (Cf. SILVA, 2016, p. 55 a 57). O Quadro 8 apresenta as principais características da metodologia da pesquisa em análise.

Quadro 8 - Delineamento metodológico da pesquisa de Silva (2016)

Classificação da pesquisa	Instrumentos de registro	Sujeitos	Lócus da pesquisa
Método indiciário; Método Morelliano;	Dado achado: captação singular para além do olhar da medicina; Situações concretas discursivas de interação; Práticas de mediação.	1 criança em situação de deficiência intelectual (Síndrome Down): LR - 9/10 anos (filha de um membro/coordenador da associação de pais “Conquista Down”	LAPEN: Laboratório de Estudos e Pesquisas em Neurolinguística – vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Fonte: Autoria própria, baseado na metodologia da pesquisa de Silva (2016).

4.2.3. Eventos e Práticas de letramento literário em “Os contos infantis como instrumento facilitador no processo de aquisição da escrita de crianças com Síndrome de Down”

As atividades de mediação/interação consistiam em momentos de leituras de contos infantis. A pesquisadora fez a intervenção a partir da realização da leitura literária dos seguintes livros: *Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de Neve*, *O Elefantinho Malcriado* e *Os Três Porquinhos*, porém, outras narrativas também foram incorporadas na pesquisa: *Caracol*, *Urso Pooh*, são alguns exemplos.

As narrativas foram exploradas mediante as seguintes *estratégias de leitura*: por meio da oralidade, seguida pelo reconto (leitura atenta aos elementos gráficos); escrita de palavras-chaves da narrativa (a pesquisadora como escriba e enunciadora do texto a ser escrito) e jogos de palavras. Para tanto, foram realizados onze encontros em que pesquisadora desenvolveu ações de leitura literária. É válido salientar, que a Silva (2016) enfatizou sua pesquisa na escrita embasada na teoria da Psicogênese, que não é o nosso foco. Em nossa análise, faremos alusão aos aspectos que se referem ao letramento por meio da literatura infantil, suas marcas e ganhos em contexto social, cultural e pessoal.

Silva (2016) dividiu os eventos de letramento literário em propostas que envolviam as estratégias de leitura valorizando o tripé escrita – oralidade – leitura, tendo o diálogo, a interação, o reconto e escrita de palavras-chaves como eixos. Foram proporcionados eventos com jogos de palavras e narrações feita pela própria criança LR, além da escrita mediada de palavras das narrativas escolhidas.

Leitura de “Branca de Neve e os Sete Anões”

O evento da leitura da obra “Branca de Neve e os Sete Anões”, denominado pela pesquisadora como *dado 2 e 3*, foi demarcado pela leitura entre a pesquisadora e LR, como descrito a seguir:

Durante a leitura da mesma [Branca de Neve e os Sete anões] o livro utilizado pela pesquisadora era disposto em posição estratégica para que ambas, pesquisadora e criança, pudessem juntas acompanhar o texto bem como suas ilustrações. Consideramos relevante nesta fase de aquisição que a criança pudesse acompanhar palavra por palavra do texto lido, entendendo desta forma o que é a escrita, como ela se dá, sua dimensão gráfica e não apenas a dimensão sonora de cada palavra. Após LR perguntar por que o nome da personagem era “Branca de Neve”, a pesquisadora explicou-lhe que era porque sua pele era branca, assim como a neve (SILVA, 2016, p. 61).

Essa estratégia de leitura permitia que a pesquisadora e a criança sujeito de pesquisa tivessem uma visão compartilhada do livro no momento de *antecipação* (COSSON, 2006), ocasião em que a leitora tem acesso aos elementos que compõem o texto, observando o livro como um todo, palavras e ilustrações. Ao fazer um questionamento sobre a personagem, *LR* indicava estar engajada na *decifração* (COSSON, 2006), entrando no texto por meio das palavras, tentando associar com aquilo que lhe é familiar, pois tal nome não é comum.

A pesquisadora faz a mediação explicando as características da personagem e sua comparação com a neve. Ainda, utilizou este questionamento para a escrita de um trecho do texto que descreve esta explicação. Silva (2016) pediu para a criança escrever a palavra “Neve” com o alfabeto móvel e, em seguida, circular esta mesma palavra no trecho escrito. A autora não nos apresenta nenhum dado que nos possibilita inferir como aconteceu o processo de interpretação acerca do sentido do texto por *LR*, deixando em nós o desejo de saber um pouco mais a respeito desse momento, bem como se deu o desenvolvimento do pensamento de *LR* ao longo do evento.

Embora tenhamos compreendido a sequência de eventos de letramento com o gênero literário conto, percebemos que a voz e as narrativas de *LR* não foram evidenciadas seja por gesto, pela fala, pelo movimento do corpo ou até mesmo uma expressão facial. Acreditamos que tais manifestações de comunicação seriam disparadoras de novas ações pedagógicas. No entanto, não temos como refletir um pouco mais acerca destes outros eventos, percebemos que houve uma grande dedicação ao referencial teórico e aos principais conceitos, mas sentimos falta da dialogicidade entre a teoria e a prática, nesse caso, a mediação das experiências de leitura de *LR*.

Reescrita da história “Os Três Porquinhos”

Dando continuidade, a pesquisadora promove a leitura do livro “Os Três Porquinhos”, como descrito abaixo.

iniciamos com a leitura da história “Os Três Porquinhos” e em seguida trabalhamos a reescrita da mesma. Foi pedido a *LR* que recontasse pequenos trechos enquanto a pesquisadora lhe mostrava figuras no livro. No momento em que ela recontava a história para a pesquisadora, esta fazia o papel de escriba colocando num caderno cada parte da história narrada por *LR* e lendo para ela em seguida (SILVA, 2016, p. 63).

A pesquisadora informa que mediou a leitura da história passando o dedo em cada palavra que lia e seguiu com um novo evento, envolvendo a reescrita, no qual *LR* completaria trechos da narrativa (Cf. SILVA, 2016, p. 63ss). Para tanto, pediu que a criança fizesse o reconto enquanto a autora seria a escriba. Neste momento, *LR* observava as imagens e ilustrações de cada parte do livro como forma de rememorar o conto, como também a pesquisadora oferecia pistas sobre o texto, uma vez que a criança, em alguns momentos, apresentava fatos não contidos no texto. Silva (2016) agiu de modo que *LR* pudesse interagir com o conto, na relação leitor-autor-texto (LODI, 2004), organizando as ideias sequenciais: situação inicial, conflito, processo de solução e sucesso final, como foi percebido pela figura de uma escrita conjunta de texto apresentada na dissertação (Cf. SILVA, 2016, p. 63 a 64).

Neste evento *LR* trocou ideias com a pesquisadora, inclusive sobre o tema da narrativa, sobre as ilustrações e sobre ações dos personagens. *LR* se faz presente no processo de leitura quando escreve ao seu modo e buscando expressar-se com clareza, uma vez que transcreve para símbolos a sua ideia de que o lobo é quem sopra a casa dos porquinhos.

Leitura de imagem de “Os Três Porquinhos”

Em outro evento de letramento literário, Silva (2016) apresenta um vídeo sobre “Os Três Porquinhos” e, no decorrer da apresentação, uma imagem é congelada para que *LR* pudesse relatar/dar sequência ao conto. A criança foi instigada a lembrar dos fatos e registrá-los por meio da sua escrita, escrevendo a seu modo o que acontecia na cena. Embora a intenção da autora fosse a escrita, é importante destacar que *LR* fez uma interpretação de imagem, atenta a cada componente: a casa de palha, o movimento do lobo para o sopro, relacionando o texto com a imagem (Cf. SILVA, 2016, p. 69 a 70). Nesse evento, *LR* mostrava oscilação entre os níveis de escrita pré-silábico e silábico.

Entendemos que a pesquisadora mediou com base nas especificidades de *LR*, o que possibilitou a ampliação dos seus posicionamentos, inclusive, com autonomia para escrever frases em outros momentos. Esta ação possibilitou o empoderamento de *LR* escrever a partir das relações de grafema-fonema, bem como favoreceu a compreensão sobre o gênero narrativo, aspecto importante na familiarização com o universo literário e a vivência estética.

4.2.4. Fruição estética em Silva (2016)

As diferentes propostas que envolveram a participação de *LR* com os contos infantis despertaram e ganhos relativos a centrar-se no texto, se posicionar, inferir e associar as narrativas com outras anteriormente lidas. Consideramos que a proposta desenvolvida com *LR* vai além da exposição do mediador e que ganha força educacional como leitura significativa (COSSON, 2006). Percebemos que a pesquisadora possibilitou oportunidades de *LR* vivenciar práticas discursiva e linguística de leitura, pois a narrativa foi oportunizada por diferentes esferas e de modo contextualizado, em outra categoria de texto (GIASSON, 1993; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018; HILA, 2009).

Quantos às *marcas e ganhos* diante da prática interventora, o encorajamento recebido por *LR* lhe possibilitou sentir-se confiante para escrever, demonstrando compreensão do que representa uma frase, relatando fatos e o seu desejo em aprender mais. Em muitos momentos, desenvolveu uma proposta por meio da intervenção/mediação, que em outras ocasiões foram possíveis de desenvolver sozinha. Como a autora destaca, “Todo esse entendimento nos leva a crer que a boa estruturação frasal de *LR* se deu em decorrência da atividade leitura e produção oral de narrativa que antecedia a atividade escrita” (SILVA, 2016, p. 72).

A aprendizagem, deste modo, ganhou significado, pois refletiu na oralidade, no processo de construção de escrita, uma vez que *LR* antes só reconhecia as letras e avançou na relação grafema-fonema, atingindo o nível psicogenético silábico (FERREIRO; TEBEROSKY, 1987), como também ampliou suas habilidades criativas. A consciência fonológica também foi construída em relação com a leitura e os jogos de escuta favoreceram esse processo (Cf. SILVA, 2016, p. 73ss).

Desse modo, Silva (2016) finaliza sua dissertação caracterizando a leitura de contos infantis como uma atividade de leitura constitutiva, pois possibilita uma compreensão acerca da escrita. A autora ressalta a importância das atividades contextualizadas que desenvolveu, auxiliando no processo interpretativo do texto (Cf. SILVA, 2016, p. 75 a 76).

Observamos, ao longo dessa dissertação, que a pesquisadora evitou descrever e discutir a subjetividade de *LR*. Nos referimos, aqui, aos aspectos que marcaram seus posicionamentos, suas opiniões e até sentimentos frente ao seu processo de escuta, fala e de escrita. Em alguns momentos, durante nossa leitura, tínhamos sede de conhecer mais

a criança, seus comportamentos, suas hipóteses, suas associações e articulações com a realidade, de sabermos mais da voz da criança em situação de deficiência intelectual (SANTOS; MAGALHÃES, 2019). Ao final da pesquisa *LR* encontrava-se com 10 anos de idade e a autora sinaliza uma situação de distorção de idade-série. Mas, não adentra as reais problemáticas de suas vivências no ensino regular.

Entretanto, a pesquisa de Silva (2016), nos auxilia no entendimento de que são muitos os desafios para que seja possível uma inclusão pautada nas singularidades de cada sujeito. Os contos infantis são elementos posicionadores, constitutivos, mas que precisam de planejamento, de mediação pedagógica adequada, isto é, colocar em prática atividades em que os sujeitos em situação de deficiência intelectual sejam encorajados, valorizados em suas potencialidades e que as intervenções aconteçam para que consigam avançar, por meio de desafios e de diferentes recursos.

4.5 Leitura e Acessibilidade: uma experiência em contexto escolar na perspectiva da educação inclusiva

A dissertação de Elaine Santana de Oliveira intitulada de “Leitura e acessibilidade: uma experiência em contexto escolar na perspectiva da educação inclusiva”, defendida no ano de 2016, tem como temática a acessibilidade para a leitura. A pesquisa teve como objetivo desenvolver uma proposta de mediação pedagógica em contexto escolar na perspectiva inclusiva, não apenas de integração. A pesquisadora aponta o seu interesse em investigar a interface entre leitura e educação inclusiva na busca de refletir sobre a garantia de todos os sujeitos terem acesso aos diferentes materiais e atividades de leitura.

A pesquisa surge a partir de sua vivência enquanto professora ao desenvolver, com sua turma, um livro acessível para todos, favorecendo especialmente uma criança cega, mas com um propósito de abranger a todas as crianças. O livro desenvolvido pela turma foi intitulado de “Contando contos e ouvindo histórias”, impresso em braile, fonte ampliada, com um CD de áudio e um CD digitalizado por meio do recurso midiático Flipbook. Oliveira (2016), esclarece que um

flipbook ou *flipalbum*, embora busque uma aproximação com o livro e com outras formas de e-books, ainda conta com a mediação da tela entre texto e leitor e se trata de uma sobreposição do livro em impresso para o livro em tela,

e o folhear das páginas ativado pelo mouse ou pelo click do teclado” (SOUZA, 2013, p. 155 apud OLIVEIRA, 2016, p. 18).

Nesse contexto, a autora buscou fazer o uso da obra construída por meio de intervenção pedagógica desenvolvida em sua pesquisa de mestrado tendo como público-alvo uma turma multisseriada de 4º e 5º anos, com uma criança com cegueira congênita.

Oliveira (2016) justifica o seu trabalho compreendendo as propostas destacadas nos documentos oficiais e estudos acadêmicos sobre a inclusão educacional, cada vez mais pertinentes diante das lutas em favor do acesso ao ensino e da necessidade de garantir as condições de acessibilidade, isto é, a igualdade de condições de participação dos sujeitos em situação de deficiência na prática escolar.

No entanto, durante as suas primeiras impressões e levantamentos sobre o local da pesquisa, a autora percebeu que na turma escolhida, além de uma criança cega⁹, também havia uma surda e um adolescente em situação de deficiência intelectual. Tais novidades no campo de pesquisa trouxeram para Oliveira (2016) novas inquietações e novas demandas a respeito de sua pesquisa. A compreensão de que a relação entre o pesquisador e seus interlocutores não é neutra levou a pesquisadora a redimensionar o seu objeto de pesquisa de modo que todos da turma pudessem ter participação nas sessões de leitura, que fossem significativas para todos os envolvidos. Conforme a autora, foram necessários novos estudos teóricos, pois a preocupação não estava apenas para a criança cega; a necessidade consistia em possibilitar que todos da turma pudessem apropriar-se dos textos e atribuir sentidos a eles (Cf. OLIVEIRA, 2016, p. 21 a 23).

Não houve na pesquisa um direcionamento específico às deficiências, mas sim, às estratégias inclusivas em que as singularidades dos sujeitos e a acessibilidade fossem consideradas.

4.3.1. Concepções teóricas acerca da deficiência intelectual e leitura em Oliveira (2016)

A pesquisadora faz alusão à natureza dialógica da linguagem, salientando a relevância do enunciado, unidade da comunidade discursiva, que acontece por meio da interação linguística. Assim a linguagem tanto constitui como também é constituída. A

⁹ Os termos cega, surda e em situação de deficiência intelectual são grifos nossos, Oliveira (2016) utiliza deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência intelectual.

concepção do outro parte da perspectiva da alteridade, da história, do ser concreto e que age sobre as coisas, materiais ou não. (BAKHTIN, 2011). Para tanto, a autora se apoia em uma interface da leitura com a acessibilidade, a partir do seu principal embasamento teórico, Bakhtin, tentando perceber o que o outro vê de modo distanciado, ou seja, olha o outro a partir do lugar de pesquisador (AMORIM, 2014). (Cf. OLIVEIRA, 2016, p. 28 a 30).

A fundamentação inclusiva da proposta se dá a partir dos documentos oficiais, bem como de contribuições acadêmicas que salientam a valorização de cada sujeito, independentemente de suas diferenças. A escola, por sua vez, tem a função de criar estratégias para promover a igualdade de condições, o avanço da aprendizagem, a participação social e a garantia dos direitos de todos os sujeitos em todas as dimensões da vida escolar (SILVA, 2014a; MARTINS, 2002; RODRIGUES, 2009).

Compreendemos que a pesquisa buscou compreender o leitor como sujeito ativo que faz parte do processo de atribuição de sentidos e a prática de leitura relacionada em um tripé de sujeito-texto-condições sociais de produção, sendo relevante nesse processo a motivação e as estratégias de leitura, para promover a compreensão leitora.

A realização de oficina pedagógica foi empregada como estratégia de cunho dinâmico, com o intuito de transformar uma dada realidade em perspectiva dialógica, tendo Celestin Freinet e Paulo Freire como apoio teórico e metodológico. Para isso, foram desenvolvidas quatro oficinas sobre o livro “Contando contos e ouvindo histórias” em material impresso e em *flipbook*, baseadas nas propostas de Isabel Solé (1998), em forma de sequência didática em três momentos: o antes, durante e depois da leitura (Cf. OLIVEIRA, 2016, p. 36 a 38).

Assim, Oliveira (2016) demonstrou uma afinidade com o universo dos multiletramentos, ajustada à necessidade de acessibilidade, buscando adequar as tecnologias ao currículo, à leitura e à escrita como atividades de circulação em diferentes esferas discursivas, para além das práticas desenvolvidas somente na escola, na tentativa de ampliar repertórios e democratizar as práticas e eventos de letramentos (ROJO, 2009; MACHADO, 2010).

4.3.2. *Lócus, sujeitos e metodologia do estudo*

No capítulo “A pesquisa-intervenção delineando o percurso metodológico”, Oliveira (2016) descreve seu encontro de pesquisadora com contexto de pesquisa. Aqui, estão relatados os diálogos e as compreensões que foram vividos no campo da pesquisa tendo em vista os embasamentos teóricos do estudo. Compreende o campo investigativo como os significados construídos, mantidos e trocados por meio dos enunciados concretos pelos sujeitos (Cf. OLIVEIRA, 2016, p. 40 a 41).

A construção de dados se deu, inicialmente, pela observação das atividades do grupo de crianças pesquisadas, registradas no diário de campo, por meio de fotografia e da gravação em áudio das oficinas de leitura promovidas, além de entrevistas semiestruturadas individuais realizadas com as professoras e gestora da escola e rodas de conversa com as crianças. Tudo isso foi organizado por meio de roteiros em que o contexto, os sujeitos e as práticas de leitura eram o foco da atenção (Cf. OLIVEIRA, 2016, p. 42 a 45).

No que se refere às professoras, a turma era composta por uma titular e uma auxiliar, ambas concluíram o curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva e ambas destacaram, ao longo das entrevistas, que consideram essa formação válida e que buscam incorporar as propostas do curso no dia a dia, inclusive, referindo-se a *Gulliver* e aos outros dois alunos em situação de deficiência.

Diante disso, Oliveira (2016) quis conhecer como aconteciam as práticas educativas naquela turma e na instituição como um todo (estrutura física, equipe de gestão, professores, funcionários e alunos), buscando conhecer o processo de inclusão e, aliado a isso, atentar para práticas de leitura, para assim desenvolver sua intervenção pedagógica. A pesquisadora se embasa no conceito de exotopia (AMORIM, 2014; SALUSTIANO, 2006) partindo da dimensão ética e dialógica da pesquisa. Neste olhar, a pesquisadora, caracteriza a instituição como comprometida e solidária (Cf. OLIVEIRA, 2016, p. 59ss).

Os dados foram construídos conforme o delineamento metodológico apresentado no Quadro 9:

Quadro 5 - Delineamento metodológico da pesquisa de Oliveira (2016)

Classificação da pesquisa	Instrumentos	Sujeitos	Locus da pesquisa
Intervenção.	Observação das atividades do grupo; Diário de campo; Registro fotográfico; Gravação em áudio das oficinas de leitura; Entrevistas individuais com as professoras; Rodas de conversas com as crianças; Oficina de leitura; Roteiros norteadores.	Turma multisseriada de 4º e 5º anos; 18 alunos, três em situação de deficiência: cegueira, surdez e deficiência intelectual.	Escola pública na zona rural de Macaíba- RN; Escola "Monteiro Lobato"

Fonte: Produzido pela autora, baseado em Oliveira (2016)

Oliveira (2016) usa o ano de escolaridade e ano de idade para identificar os dezoito sujeitos (com faixa etária mínima de nove anos e máxima de dezesseis anos) que participaram da pesquisa, chamados aqui com nomes de personagens literários. Nosso principal sujeito neste estudo é *Gulliver*, que apresentava as características da deficiência intelectual, especificamente, a Síndrome de Down. Cursava o 5º ano, tinha 16 anos, não era alfabetizado, frequentou a APAE-Macaíba até 6 anos.

Gulliver foi apresentado tanto pela família quanto pela escola como um sujeito que faltava às aulas, não ficava na sala de aula em alguns momentos, causava medo aos seus colegas de sala, devido ao seu porte físico e a alguns momentos em que se mostrava agressivo. Nas descrições feitas por Oliveira (2016), foram mencionadas a distorção idade-série, a preocupação da equipe com a permanência de *Gulliver* na escola (um adolescente estudando com crianças) e o medo da mãe de transferi-lo da escola devido a problemas com o transporte escolar na zona rural (Cf. OLIVEIRA, 2016, p. 60 a 64).

É possível inferir que a idade de *Gulliver*, superior à esperada para aquele ano escolar, pode ser um dos fatores que o distanciavam da sala, bem como o fato de que não decodificava o signo linguístico, possivelmente uma causa de solidão no universo escolar. Para tanto, tornar a escola um lugar de vivências significativas resultaria na melhoria na qualidade de ensino, envolvendo novas práticas de linguagem, melhorias nas condições da apropriação da leitura, posicionando este sujeito. Embora algumas problemáticas sejam causadas por condições estruturais e sociais (ROJO, 2009; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018).

Diante disso, Oliveira (Cf. 2016, p. 65 a 67) relata algumas estratégias de leitura que as professoras da turma B-612 utilizavam a fim de superar tais problemáticas no grupo como um todo, desde o trabalho com os diferentes gêneros textuais, visitas à biblioteca, leitura para deleite e empréstimo de livros para ler em casa.

Consideramos essas ações relevantes, pois as professoras já demonstravam a importância do ato de ler, da leitura fruição, propiciando aos alunos o acesso a diversos tipos de textos, chamando atenção para a importância da relação família e escola. Assim, destacamos o acesso à leitura como capital cultural e linguístico e conquista de poder (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018; TAYASSU, 2011).

4.3.3. Eventos e Práticas de letramento literário em “leitura e acessibilidade: uma experiência em contexto escolar na perspectiva inclusiva”

Oliveira (2016) desenvolve suas oficinas pedagógicas com base na compreensão da leitura enquanto construção de sentido, em que o leitor tenha papel importante, que seja ativo. A autora organizou uma sequência didática seguindo três momentos: antes da leitura - correspondendo a motivação do aluno; durante a leitura - promoção da leitura; e depois da leitura - relação do texto com as vivências do aluno. Foram quatro oficinas baseadas na autora Isabel Solé e em autores que estudaram acerca da acessibilidade (Cf. OLIVEIRA, 2016, p. 68 a 69).

Os objetivos das oficinas envolviam a aceitação do livro, a escuta e compreensão do texto que foi lido, a participação nas atividades propostas e nas estratégias para a acessibilidade dos textos. Consideramos que a pesquisadora buscou incentivar a compreensão durante todo o processo de leitura, a familiaridade com o texto e a exploração do livro com um formato diferente, atuando como uma mediadora de leitura.

É importante salientarmos eventos que exemplificam as estratégias de leitura referentes ao “antes”, “durante” e “depois” da leitura para a compreensão textual. Como já descrito, iremos nos atentar aos eventos de letramento da dissertação em que *Gulliver* se fez presente.

Pré-leitura de “Animais do Sertão”

A primeira oficina se baseou no texto “Os animais do sertão”, de autoria da criança Dante Lucena de Oliveira, uma narrativa curta, com pouca quantidade de texto.

Podemos assinalar que Oliveira (2016) foi bastante atenta na preparação do ambiente (RAMOS, 2011), pensou na luz, no formato que os alunos iriam se acomodar e como as imagens iriam ser projetadas com Datashow. Na roda de conversa com o grupo, alguns alunos apresentaram suas primeiras curiosidades a respeito da novidade, até que a autora direciona sua fala a *Gulliver*, buscando saber a sua opinião (OLIVEIRA, 2016, p. 91):

P.P.: [...] E você Gulliver (aluno com deficiência intelectual)?

Gulliver: Eu?

P.P.: Já ouviu uma história no CD?

Gulliver: Já.

P.P.: Muito bem. E esse outro CD é pra gente ver o livro no computador. Mas pra todo mundo ver ao mesmo tempo eu vou mostrar projetando aqui na parede. OK? (OLIVEIRA, 2016, p. 91)

Por meio deste evento, é possível destacarmos que a pesquisadora possibilitou o manuseio do livro impresso, favorecendo o olhar para o texto e para as ilustrações que as crianças-autoras construíram. Esses momentos favoreceram ao letramento literário, envolvendo os gestos, as expressões, a oralidade, a leitura e a escrita, respeitando as especificidades da sua turma e atenta para os detalhes, inclusive com representação tátil do desenho para a exploração. Oliveira (2016), fez a apresentação do livro e buscou mostrar as características da obra fazendo uma descrição de suas características físicas, capa, contracapa, além de chamar a atenção para dedicatória, sumário e o título da narrativa a ser lida.

Neste momento introdutório, os elementos em destaque foram facilitadores para a compreensão da narrativa e trouxeram informações relevantes para o leitor, principalmente como elementos de confronto, confirmando ideias ou não, o que exigiu da pesquisadora atenção ao tempo, estimulando a formulação de hipóteses e escuta dos sujeitos.

Gulliver participou desse momento dizendo o que ele achava na ilustração da narrativa e consideramos que a pesquisadora mediu favorecendo a construção do sentido do texto, compreendendo que nessas descrições se encontram elementos facilitadores para a interpretação textual, mostrando os caminhos da leitura (COSSON, 2006).

A pesquisadora também fez uma contação coletiva da narrativa utilizando o brinquedo e a brincadeira como recurso, uma proposta de exploração multissensorial, usando brinquedos (bonecos, casa, cavalos, papel crepom) relacionados à narrativa. *Gulliver* participou desse momento com ajuda de um colega. Na brincadeira em coletivo e com cooperação, ele representou uma cena da narrativa e, conforme a pesquisadora, houve envolvimento (Cf. OLIVEIRA, 2016, p.112 a 113).

Sentir os personagens, brincar assumindo um papel, uma função, promove a interligação de diferentes funções cognitivas, memória, percepção, representação, entre outros (OLIVEIRA, 2002), tão relevantes para o desenvolvimento dos sujeitos em situação de deficiência intelectual.

Outra etapa para a leitura aconteceu por meio da audição do texto feito pela criança autora, de duas maneiras: leitura do texto na íntegra, sem interrupções, e depois com pausas, para ser discutido junto ao grupo, em roda de conversa. Oliveira (2016) revela que nessa ocasião *Gulliver* não quis participar, estava fora da sala, a única descrição foi que havia tido um intervalo entre as etapas da leitura e nessa saída ele não tenha tido vontade de voltar. O seu desejo foi respeitado (Cf. OLIVEIRA, 2016, p. 126ss).

No momento “depois da leitura”, como a pesquisadora denomina, entendido por nós como uma etapa da compreensão e interpretação da narrativa, a pesquisadora questionou o grupo buscando recapitular fatos, recordar personagens, perguntando como percebiam o livro e a narrativa (Cf. OLIVEIRA, 2016, p. 131 a 132).

Consideramos essa estratégia significativa, pois provoca nos educando o entendimento de que o ato ler implica engajamento, interagir com o texto, perceber o caminho percorrido até o final da leitura com posicionamentos (LODI, 2004).

Leitura compartilhada da “Lenda da Onça”

A proposta da terceira oficina foi desenvolvida em um salão, pensado para acomodar as crianças. A estratégia de leitura seguiu as características da primeira oficina. No momento “Antes da leitura”, o livro foi apresentado novamente, no formato digital e a narrativa escolhida foi “Lenda da onça”, de autoria de Maria Luísa Cavalcanti Bezerra Brentano Pedro (aluna da turma da pesquisadora no Núcleo de Educação da Infância, do Colégio de Aplicação da UFRN). A pequena narrativa retrata a história de homem amaldiçoado que se transforma em onça todas as noites e se apaixona por uma mulher.

Na introdução, Oliveira (2016, p.103) conversou com o grupo sobre o título e fez alguns questionamentos:

P.P.: Gulliver, você já viu algum desenho de onça? Ou já viu alguma história de onça?

Gulliver: já!

P.P.: Onde Gulliver? Você viu onde, Gulliver, a história da onça?

Gulliver: Já!

P.P.: Mas onde você viu a história da onça? No livro, no desenho, na televisão? Onde foi que você viu?

Gulliver: Na televisão!

P.P.: Ela era grande ou pequena?

Gulliver: Grande!

[...] **P.P.:** Gulliver, olhando para aquele desenho, você acha que a história vai acontecer de dia ou de noite?

Vários: De dia!

Emília: É que tem sol!

Gulliver: É de dia! [...] (OLIVEIRA, 2016, p. 103)

Nessa etapa da leitura, a pesquisadora faz esta sistematização a fim de promover elementos que contribuam na participação de *Gulliver*, fomentando a oralidade, formulação de hipóteses, previsões e fazendo as primeiras associações com a ilustração da narrativa, atrelando também com a audiodescrição.

Para a leitura compartilhada da narrativa, foi distribuído uma cópia do texto para cada um do grupo. *Gulliver* recebeu um texto segmentado em letra maiúscula, com ilustrações, a fim de despertar para a articulação entre texto e imagem. A proposta foi realizada em duplas e conforme as próprias professoras e alunos, esse momento foi interativo, no qual puderam trocar experiências e conhecimentos acerca da leitura acompanhando as imagens.

O momento abaixo nos remete a um evento de letramento literário em que ocorre diferentes aprendizagens por meio da leitura compartilhada, *Emília*, colega de *Gulliver* faz a leitura, seguindo as estratégias que a pesquisadora costumava fazer (OLIVEIRA, 2016, p. 109) “Com licença, Elaine. Eu já li pra ele e ele já entendeu tudo! Eu fiz perguntas e ele respondeu tudo!”.

A pesquisadora foi bastante feliz formando uma dupla de leitor mais experiente com um menos experiente, atuando na ZDP (VYGOTSKY, 1991). Ao solicitar que a leitura de *Gulliver* fosse feita com *Emília*, a colega que já fazia a leitura convencional, ela permitiu que o seu amigo compartilhasse de sua aprendizagem. A troca de ideias entre ambos impulsionou *Gulliver* a olhar de modo mais atento para as palavras lidas, fazendo associações às ilustrações, expondo, por meio de gestos, o que lhe chamava atenção. *Emília*, inclusive explicou que fez questionamentos para saber se o amigo estava entendendo a sua leitura. Podemos inferir que neste momento houve uma ação em que a mediação de uma colega promoveu uma leitura interativa, o diálogo e o envolvimento com a narrativa.

Durante a leitura, propriamente dita, Oliveira (2016) utilizou novamente o recurso dos brinquedos, desta vez apresentados antes da apreciação do texto escrito. Por meio de uma caixa organizadora, os elementos iam sendo retirados e sendo relacionados a língua de sinais, provocando a curiosidade e instigando o grupo para novas descobertas,

um momento cheio de ludicidade. É válido salientar que a língua de sinais foi muito bem recebida por muitos da turma, inclusive, algumas crianças da turma revelaram o desejo de fazer uso dessa *prática* no ambiente extraescolar (igreja), fazendo uso social daquilo que aprendeu (Cf. OLIVEIRA, 2016, p. 112ss).

Dando continuidade, foram distribuídas cópias do texto para cada aluno, e como na oficina anterior, *Gulliver* recebeu um texto atendendo as suas particularidades da aprendizagem, em letra bastão, para facilitar a decodificação, compreensão e interpretação, contando com a companhia de um colega, como já refletidos em nosso referencial teórico (HILA, 2009). Nesse momento, Oliveira (2016) seguiu com a leitura do texto em áudio, seguida da leitura com pausas para as discussões. A leitura foi feita por uma aluna e os outros fizeram o acompanhamento. *Gulliver* participou de todo o processo, e conforme relato de sua professora, a articulação de diferentes recursos favoreceu para a sua participação ativa (Cf. OLIVEIRA, 2016, p. 117 a 118).

Evento Encontro com a autora- Polegarzinha

A quarta e última oficina foi demarcada pelo encontro de uma autora com a turma, a autora foi chamada de Polegarzinha. A *prática de letramento* aconteceu em uma interface do leitor com o autor, este tão perto que foi Polegarzinha a narradora de sua própria história, narrativa escolhida pelo grupo de alunos da sala B- 612¹⁰.

As primeiras impressões dos alunos frente à Polegarzinha foram de relevância e reconhecimento por uma criança ser autora de livro. A autora queria saber a opinião do grupo sobre o que acharam da obra, se gostaram ou não. No entanto, *Gulliver* perdeu boa parte da apresentação de Polegarzinha, pois não havia concluído sua avaliação. Não podemos fazer um julgamento de valor a tais contratempos, pois aquela instituição de zona rural enfrentava dificuldades frente ao transporte escolar, horários a serem cumpridos, entre outros, gerando alterações no cronograma da pesquisadora.

No momento da leitura, outros alunos de outras turmas também foram convidados a escutarem a leitura. Conforme Oliveira (2016), tanto a turma B-612 quanto Polegarzinha se mostraram ansiosos com a novidade. Após a leitura, em uma roda de conversa, a turma elogiou a forma que a criança-autora leu, fizeram questionamentos

¹⁰ Devido alguns contratempos (alunos em momento de prova), a oficina durou apenas quarenta minutos, tempo bem menor do que as oficinas anteriores.

sobre o interesse em ter o livro “Contando contos ouvindo histórias” na Escola Monteiro Lobato, queriam saber como era a escola que Polegarzinha estudava. Em seus comentários, Polegarzinha refletiu sobre a importância do livro, que pessoas em situação de deficiência também poderiam apreciar aquela obra, mostrando o seu olhar para o outro e nos mostrando o que significa a leitura literária na vida dos sujeitos, evidenciando “a capacidade de perceber, para além do sentido imediato, para além do sentido implícito, o modo de construção de um livro” (FARIA, 2010, p. 17).

4.3.4. Fruição estética em Oliveira (2016)

Consideramos que Oliveira (2016) cumpriu com o seu objetivo em suas estratégias, pois o acompanhamento da leitura e a possibilidade de vivenciar propostas que recontam diversas vezes uma narrativa despertou a vivência estética, a pertinência da atividade e, desse modo, a proposta de letramento literário (COSSON, 2006). Observamos que Oliveira (2016) buscou tornar os eventos de letramento pautados na alteridade e relação dialógica, tornando a pesquisa um grande aprendizado.

Acreditamos que esta pesquisa nos apresenta a importância do entendimento de que a igualdade de oportunidades valoriza os sujeitos, que é necessário reconhecer suas especificidades e diferenças, pois reconhece que os sujeitos têm direitos e que devemos pensar em ações concretas que viabilizem esses direitos (GOMES, 2012). Nesse sentido, consideramos esta dissertação como um potente estudo que se pauta pela desnaturalização de processos excludentes e de estigmatização.

Foi perceptível a importância da audiodescrição para *Gulliver*, pois a descrição das imagens promoveu a atribuição de sentidos não somente para *Gulliver*, mas para a turma toda, para além da deficiência, mostrando *ganhos* por meio da arte literária. A pesquisadora favoreceu as interações, as subjetividades e as expressões da Turma B-612, acolhendo e entendendo as especificidades de cada um (FLEURI, 2011).

Quanto ao letramento literário, Oliveira (2016) nos apresentou potentes estratégias leitoras nas quais o grupo de crianças estava atento para auxiliar *Gulliver*. A leitura oral com o sujeito em situação de deficiência intelectual chamou a atenção para sua especificidade e respeito ao sujeito. Em diferentes situações a pesquisadora promoveu a construção do sentido do texto, fazendo o uso de diferentes recursos, contando e recontando as narrativas, instigando a leitura de imagens e da descrição de todo o texto,

não somente pela audiodescrição, mas pelo levantamento e verificação de hipóteses. A pesquisadora salienta que *Gulliver* passou a ficar mais tempo com o grupo, o que demonstrou sua preocupação em tornar as oficinas atrativas, com intencionalidades e uma participação do sujeito frente às oficinas. Estas são melhorias significativas, uma vez que a dispersão e a aversão à sala do referido aluno foram explicitadas em diversas situações na dissertação analisada.

Oliveira (2016) nos mostra uma proposta de ensino significativo, em que acolheu as diferenças, objetivando uma transformação de uma realidade, mas que foi além, promoveu práticas de letramento em diferentes culturas. Enfim, esta dissertação é um estudo de grande relevância para a áreas da leitura e inclusão, uma pesquisa-interventiva que nos apresenta possibilidades de uma formação leitora em que todos os sujeitos participem e se posicionem, dando o suporte da mediação adequada e minimizando as fragilidades dos sujeitos em situação de deficiência intelectual.

4.3.5. Leitores com Síndrome de Down: a voz que vem do coração

A dissertação de Adriana Leite Limaverde Gomes, defendida no Programa de Estudos da Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará tornou-se um livro. O acesso ao texto foi obtido por meio do recurso eletrônico do livro, publicado em 2014, embora a dissertação tenha sido defendida no ano de 2001. É importante salientar que esta dissertação teve como orientação a professora Dra. Rita Vieira de Figueiredo, estudiosa que compõe o nosso referencial teórico acerca da deficiência intelectual.

A pesquisa trata de experiências de alfabetização e com o universo da leitura de jovens e crianças com Síndrome de Down, percebidos desde as primeiras linhas como seres ativos e participativos das vivências pedagógicas. A pesquisa objetivou conhecer e analisar a construção do leitor com Síndrome de Down, sob diferentes olhares. Apresenta como justificativa o importante papel que a escola parece ter na ascensão cognitiva desses sujeitos, na construção de leitores proficientes independente das especificidades dos sujeitos.

4.3.6. Concepções teóricas acerca da deficiência intelectual e leitura em Gomes (2014)

Gomes (2014) buscou delinear a sua pesquisa tendo como referência principal a teoria histórico-cultural de Vygotsky, apresentando a importância da interação e das múltiplas experiências das pessoas com deficiência nos meios físico e social. Deste modo, defende que o sujeito em situação de deficiência intelectual necessita ser estudado em uma perspectiva qualitativa, de modo que possamos compreender suas especificidades e ritmos de aprendizagem (Cf. GOMES, 2014, p. 11 a 12).

No primeiro capítulo analisa o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos em situação de deficiência intelectual, salientando aspectos da cognição, psicomotores e emocionais. A pesquisadora explica esse processo a partir das teorias de Vygotsky e Piaget, fazendo uma interligação com o contexto de sua pesquisa, a aprendizagem da leitura.

Quanto à teoria de Vygotsky, a autora dá destaque para a inter-relação de dependência do desenvolvimento e da aprendizagem desde o nascimento dos sujeitos. Observa que as vivências com o universo da leitura devem ser práticas constantes, pois a relação com a oralidade, a escrita e a leitura podem favorecer as aprendizagens das crianças desde a tenra idade (Cf. GOMES, 2014, p. 13 a 15).

No que diz respeito à Piaget, a pesquisadora aponta a aprendizagem como um processo de desenvolvimento contínuo, constituído por mudanças são graduais em que uma estrutura precede outra. Assim como para os demais, a aprendizagem dos sujeitos em situação de deficiência intelectual é vista como resultado de um desenvolvimento, por isso a relevância das experiências com a leitura na vida familiar e na escola. Conforme a autora, esse processo foi percebido em seu grupo de pesquisa, de diferentes maneiras, refletidas no ambiente social, familiar, na escola, nas interações com os outros. Nesse sentido, Gomes (2014) problematiza a relação entre desenvolvimento e aprendizagem a partir dos discursos, ao longo da história, que supõem que os sujeitos em situação de deficiência são incapazes de aprender (Cf. GOMES, 2014, p. 17ss).

De maneira muito bem pensada, a autora nos apresenta as primeiras concepções acerca da Síndrome de Down que percebeu ao longo da pesquisa, seja na família, nas práticas educativas dos professores e nos relatos dos alunos (sujeitos do estudo), a quem chama de *Mariana, Levi, Maria Luíza, Ana Paula e Felipe*. O estudo foi feito enfatizando-

os como seres interativos, que aprendem e que podem romper visões impostas pela sociedade.

É importante salientar que o termo Síndrome de Down era desconhecido pelas famílias, estas tinham familiaridade com o termo mongolóide. Embora ressalte o interesse das famílias para estimular o desenvolvimento dos filhos, a superproteção e os sentimentos de impotência e negação das possibilidades também foram analisados pela pesquisadora (Cf. GOMES, 2014, p. 18 a 24).

Compreendemos que as mães não mediam esforços para proporcionar o melhor aos seus filhos, tanto nas aprendizagens como no enfrentamento social, provocando-lhe o desejo e a luta por uma educação de qualidade, a compreensão de que é necessário ter oportunidades significativas, não esquecendo das dificuldades. Com esse olhar, a mãe de *Maria Luiza* aponta um aspecto relevante para a nossa discussão, atentando que a diferença é uma condição do ser humano e, desse modo, a aprendizagem também acontece de modo diferenciado para todos os sujeitos, desde que tenham oportunidades.

As famílias mostraram-se preocupadas em minimizar fragilidades e respeitar os ritmos de aprendizagem, fatores decorrentes da Síndrome de Down. Ainda, alguns familiares de *Mariana*, *Maria Luiza* e *Ana Paula* também possibilitaram vivências em que a experiência estética acontecesse, seja por meio dos livros, teatro, da dança, do esporte ou da música (Cf. GOMES, 2014, p. 26 a 38).

Entendemos que essa dimensão estética atua como ativadora da aprendizagem (VECCHI, 2017), possibilitando o ato de relacionar fatos, se adaptar ao meio social, criar e despertar emoções, ou seja, ampliar repertórios. Em entrevista com as famílias, Gomes (2014) observou que embora as mães tivessem essa concepção de promover vivências significativas aos seus filhos em seus lares, alguns discursos foram marcados pela concepção médica, caracterizada até mesmo por sua historicidade, nos quais o viés da saúde se destacava mais do que o da educação.

Gomes (2014) buscou uma compreensão das relações que os sujeitos da pesquisa apresentavam sobre a leitura, enfocando suas primeiras aprendizagens e experiências com este universo. Nesse sentido, estão envolvidos o acesso ao material impresso, preferências de leitura, os discursos e as práticas sociais. No que diz respeito à conceituação de leitura e escrita Gomes (2014) buscou fundamento nos estudos de Magda Soares e Emília Ferreiro (Cf. GOMES, 2014, p.43 a 49). Inspirada em Ângela Kleiman, ressalta que a leitura é entendida como interlocução e, como tal, precisa ser vivenciada com desafios,

predições, comentários, com propostas de interações que possibilitem o trabalho cooperativo e mediado em todo o processo.

4.3.7. *Lócus*, sujeitos e metodologia da pesquisa

A pesquisa de Gomes (2014) foi desenvolvida no ano de 2001 e trata-se de um estudo que buscou conhecer e analisar a construção de cinco leitores com Síndrome de Down com idades cronológicas entre dez e vinte e cinco anos, que frequentavam do 2º aos 4º anos do Ensino Fundamental. O estudo foi desenvolvido por meio de sessões interventivas, observações e entrevistas com os sujeitos, com as famílias e com os seus respectivos professores. O Quadro 10 apresenta as principais informações da metodologia da pesquisadora.

Quadro 6 - Delineamento metodológico da pesquisa de Gomes (2014)

Classificação da pesquisa	Instrumentos	Sujeitos	<i>Lócus</i> da pesquisa
Pesquisa-intervenção.	Seções interventivas; Entrevistas com as famílias, professores e alunos; Observação.	5 alunos: Mariana, Levi, Maria Luiza, Ana Paula, Felipe; Idade: entre 10 e 25 anos; Família: quatro mães e uma irmã (Levi); Professores: André, Marta, Maria, Léa e Fernanda; Turmas: 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental.	Universidade Federal do Ceará - Fortaleza-CE.

Fonte: Quadro organizado pela autora com base em Gomes (2014)

No que diz respeito a entrada desse grupo ao universo escolar, a autora verificou que houve muitas dificuldades em relação ao acesso e à permanência na escola, seja por preconceitos de outras pessoas, seja por falta de esclarecimento da escola frente aos direitos ou pela aceitação do grupo de pares na sala comum. Para tanto, Gomes (2014) reflete sobre esses aspectos e salienta a necessidade de reorganização de um ambiente pedagógico por todos os envolvidos com o universo educacional, pois a escola tem um papel significativo na ascensão cognitiva dos alunos.

Este trajeto dos alunos em situação de deficiência intelectual nos faz pensar que apesar das normativas, que busquem a inclusão e o atendimentos às especificidades desses sujeitos, o que podemos observar é que a exclusão e a negação ainda é uma realidade, com situações de conflitos e estigmas, influenciando nas interações, nas relações sociais,

nas trocas de saberes, nas percepções e nas emoções dos sujeitos em situação de deficiência e de seus familiares (SANTOS; MAGALHÃES, 2019).

No que se refere às observações e análises dos professores na pesquisa, Gomes (2014) verificou a posição desses profissionais mediante o processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura dos alunos. Participaram da pesquisa um precedente (anterior ao ano em que a pesquisa foi realizada) e um atual (docente dos sujeitos enquanto a pesquisa estava em andamento). A pesquisadora revela em seus relatos que os professores precedentes, em sua maioria, não negaram a deficiência, como também não compreendem que a dificuldade de aprendizagem se dá unicamente por este fator. Alguns professores demonstraram interesse e valorização das práticas inclusivas, reconhecendo potencialidades de aprendizagem dos alunos, como também houve aqueles professores que revelaram propostas de atividades com características mecânicas e de repetição, pouco significativas para o grupo de alunos.

Quanto aos professores atuais, Gomes (2014), destaca que todos os professores reconheciam que o apoio familiar é um aspecto significativo no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, salientando os conhecimentos prévios dos alunos em situação de deficiência, o acesso que estes vivenciam no ambiente extraescolar, uma vez que as propostas educativas são vivenciadas com mais sentido e promovem experiências diversificadas nas aprendizagens, pois despertaram no grupo de sujeitos o interesse, a curiosidade e a exploração de diferentes linguagens (Cf. GOMES, 2014, p. 31 a 43).

4.3.8. Eventos e Práticas de letramento literário em “Leitores com Síndrome de Down: a voz que vem do coração

Nessa seção serão analisados exemplos de eventos de letramento promovidos pelas famílias, pelas professoras e pela pesquisadora. É importante observar que nem todos os eventos relatados na dissertação foram produzidos com base em textos ficcionais, não se tratando de eventos de letramento literário. Por isso, não serão analisados, pois nossa análise se refere aos aspectos literários.

No que diz respeito às concepções de leitura e de leitor, podemos abrir um leque de olhares para os três grupos envolvidos: sujeitos em situação de deficiência intelectual, familiares e professores. Gomes (2014) distribuiu os sujeitos em dois grupos para análise

de eventos e práticas de letramento desenvolvidas pelos familiares (a maioria das mães e irmã), denominados de Grupo 1 - *Maria Luiza, Ana Paula e Felipe* e Grupo 2 - *Mariana e Levi*.

A concepção de leitura dos sujeitos do grupo 1, é percebida como um processo de repetição, de memorização e decifração. Como já destacamos em nosso referencial teórico, essa visão de leitura se baseia no modelo de processamento ascendente, pois a leitura do texto acontece de modo linear, de modo objetivo, o leitor pouco participa das subjetividades da leitura (LODI, 2004). O grupo 2, por sua vez, compreende a leitura como ato prazeroso, de construção de sentidos, fazendo destaque para autonomia do leitor e da importância da compreensão. A família, aqui, entende que existe um processo de leitura que interliga o texto e o leitor, ao que chamamos de uma perspectiva interacionista (LODI, 2004).

Eventos de letramento com os professores

No que diz respeito à concepção de leitura literária dos professores atuais, como são denominados pela pesquisadora, em sua maioria, apresentaram uma perspectiva interacionista. Porém, nas práticas em sala de aula, a autora verificou que alguns professores realizavam a leitura literária a partir do uso de textos dos livros didáticos, com objetivos pragmáticos, de respostas a exercícios mecânicos, afastados do real sentido da literatura, que é o deleite e a fruição estética, desmotivando os alunos (Cf. GOMES, 2014, p. 66ss).

A pesquisadora destaca o uso do poema e do livro de literatura infantil como um pretexto para explicação de regras gramaticais, de pronúncias de palavras corretas, normas de sintaxe e instrumentos de avaliação (preenchimento de fichas de leitura) apresentando uma concepção de que o texto é um depósito de informações, sem significados afetivos e no intuito de cumprir tarefas, causando, em alguns momentos, o desconforto da exposição e medo no leitor. O exemplo a seguir retrata uma ação de pré-leitura durante o uso dos livros literários como pretexto de preenchimento de tempo frente a uma atividade anterior (GOMES, 2014, p. 66).

Evento pré-leitura de poema

Professora Fernanda: Vamos ler um poema no nosso livro de Português, prestem atenção que depois nós iremos fazer um exercício de gramática, ele vem logo em seguida desse texto, eu também vou passar na lousa outra

atividade de gramática, observem as palavras novas e a pontuação certinha (GOMES, 2014, p. 66).

A pesquisadora destaca momentos de observações em sala de aula em que *Felipe* se mostra preocupado com a leitura e a escrita. Em um momento de cópia do texto, relata que não entendeu e a professora o ignora, o que indica que não existe uma escuta atenta para as suas dúvidas, para as suas angústias, até que os seus colegas foram lhe auxiliar. Como descrito pela pesquisadora, a professora manteve-se sentada em sua carteira.

Corroboramos com o pensamento de Gomes (2014) em sua proposta de leitura ao defender que haja a interlocução do texto com o autor e mediador, um olhar de cooperação e sem expor os alunos. Acreditamos que a abordagem do texto poético acontece por meio dos sentidos, isto é, por meio das vias sensoriais, respeitando ritmos, entonações, sonoridade e explorando o ludismo condizente com as necessidades emocionais dos leitores e fugindo da vivência literária como pretexto (RESENDE, 2000; RAMOS, 2011).

Eventos de letramento com a família

Por meio de eventos de letramento, algumas mães promoveram essas vivências significativas com os gêneros textuais, exemplificados na dissertação como eventos do cotidiano, ações na rotina das famílias em que os textos fazem parte do mundo que os cercam. Como podemos observar pelos relatos a seguir:

Sempre houve interesse pela leitura, antes mesmo de ir pra escola. Antes era mais, por exemplo era mais leitura de gravuras, ela sempre teve muitos livros. Eu lia livros de histórias, literatura, por exemplo ela gostava mais de Monteiro Lobato do que a irmã dela. (Mãe de Mariana)

[...]

Não estou dizendo que ele tirava livros ainda se arrastando pelo chão, ele tirava os livros, ele deixava os brinquedos dele. Olha aqui, tem muita leitura, oh! (mostra), é bem colorido, tá vendo? Ele é fominha por leitura, chega é [...], acorda e já quer ler. (Mãe de Levi). (GOMES, 2014, p.92).

Também foi destacado pelo grupo, como um todo, a necessidade da participação do professor nas intencionalidades que atingem diretamente na aprendizagem dos filhos (Cf. GOMES, 2014, p. 95ss). Essa percepção da família é um aspecto para refletirmos e reafirmarmos a importância da mediação pedagógica, pois esta proporciona aos sujeitos em situação de deficiência intelectual o contato mais afim com a leitura e com a escrita. Desse modo, amplia-se o trabalho pedagógico na relação entre mediador-objeto de

conhecimento-sujeito da aprendizagem (SALUSTIANO; FIGUEIREDO; FERNANDES, 2007).

No que diz respeito a leitura literária, as mães relataram lembranças significativas de contações de histórias junto aos seus filhos, inclusive, apresentando os desejos e interesses dos mesmos pela contações de histórias, como vemos no evento a seguir. Esses momentos possibilitam marcas e ganhos de caráter emocional e afetivo para a família, bem como uma leitura de mundo, favorecendo a compreensão textual. Entendemos que a leitura literária aproxima o sujeito leitor do texto, do autor e do mediador, por meio da leitura prazerosa, interativa. Dessa forma, são construídos laços de comunicação e de expressão que marcam a história e as experiências de vida de todos os envolvidos.

Gomes (2014) faz destaque para as mães de *Levi* e de *Mariana*, que demonstraram um olhar para além da leitura, em uma vertente ideológica, pensada na inclusão dos sujeitos em situação de deficiência intelectual, marcando suas concepções de leitura a necessidade de que o leitor tenha prazer, fruição estética, se torne independente. Dessa maneira, a ação leitora ganha uma dimensão de significado, de posição social, de letramento ideológico (STREET, 2012).

Eventos de letramento com a pesquisadora- Leituras favoritas

No que se refere aos eventos de letramento desenvolvidos entre a pesquisadora e os sujeitos em situação de deficiência intelectual, os principais comentários acerca da aprendizagem da leitura foram de poucas lembranças desta etapa, mas a maioria dos alunos relataram gostarem de ler. Nas sessões de intervenção, a pesquisadora apresentou duas situações de leitura, frente aos alunos. A primeira: *Mariana, Felipe e Maria Luíza*, que destacaram poucas experiências de leitura na escola e enfatizaram o desejo de práticas de leitura diversificadas e que em seu cotidiano pudessem fazer sentido. A segunda: *Ana Paula e Levi*, que conviviam com essa variedade de textos e de gêneros e que foram importantes para as suas vidas (Cf. GOMES, 2014, p. 95 a 98).

As narrativas, os livros de romance, os jornais e os contos também foram citados como leituras favoritas; as obras “Cinderela”, “Os Três Porquinhos” e “João e Maria” são exemplos de algumas leituras relatadas pelos alunos. Estes exemplos nos auxiliam em compreender que os contos clássicos são de grande atratividade para estes sujeitos. Ao serem indagados sobre a leitura na escola e em casa, *Levi* revelou gostar de ler e que em

casa costumava ler sobre sindicatos e reuniões, que são leituras que o seu pai fazia. Ainda, fez alusão às leituras de revistas em que é possível ter acesso aos conteúdos de suas novelas preferidas.

Esses eventos de letramento em contexto familiar favoreceram o interesse desse sujeito pela leitura, pois buscava nas revistas explicações para um interesse em um outro meio de comunicação que lhe era atrativo, as novelas. Assim, *Levi* estava participando e se apropriando de sua cultura (PINO, 2005), a leitura sendo incorporada claramente aqui conforme o seu uso social.

Evento de letramento com a pesquisadora- Produção de textos pelos sujeitos em casa

Gomes solicitou que, em casa, os alunos produzissem um texto e levassem para o encontro de intervenção. Mais uma vez a proposta foi demarcada por momentos emotivos, de expressões individuais e de afetividades. Nos textos de *Maria Luíza* e *Mariana*, havia *Declaração de Amor* e *História de Vida*, um pouco delas, um pouco da vida com o outro e com o mundo, registros escritos cheio de significados.

Esta atividade foi marcada por grande interesse do grupo. A proposta de escolher, de pensar sozinho, de buscar aquilo que os interessava, promoveu sentido ao trabalho, pois cada sujeito pôde mostrar uma leitura daquilo que gostava, que lhes trazia prazer e revelar aspectos de sua identidade, sem limitações, em um processo de aprendizagem contextualizada, podemos ler abaixo:

Pesquisadora: Na sessão anterior, eu solicitei que vocês em casa produzissem um texto e trouxessem para a sessão de hoje. O que você trouxe Maria Luíza?

Maria Luíza: Eu trouxe uma declaração de amor:

Declaração de Amor

Meu coração

Coração estava de cheio de esperança e amor, paz na vida.

Eu quero ter um pouco de amor no coração

Ass: Mary

Da sua aluna Mary (GOMES, 2014, p. 100).

Quando se compartilha uma leitura de modo prazeroso e sem imposições, o leitor amplia seus horizontes e dá sentido àquilo que se lê, bem como ganha mais confiança, fortalece suas aprendizagens, favorecendo a construção de uma comunidade de leitores (COSSON, 2006; MACHADO, 2010). Reconhecemos o aspecto emancipatório nas palavras de *Maria Luíza*, que buscou mostrar seus sentimentos, sua afetividade, sua relação consigo e com o outro. A sua escrita revela o seu pensamento sobre a vida, de modo dialogado, pois gostaria que todos soubessem como ela percebia o que tinha de

bom na vida. Na escrita, escreveu fazendo associações as suas experiências estéticas, uma aprendizagem com sentido e significado.

Evento de letramento com a pesquisadora- histórias para completar

Algumas atividades realizadas pela pesquisadora referem-se à escrita de texto coletivo e individual. Na primeira, pede para o grupo escrever um texto juntos, cada um escreveria um pedacinho do texto e seguia para o colega do lado, este continuava e assim, sucessivamente. Diante disso, o texto foi iniciado com “Era uma [...]”, a escrita aconteceu de modo tranquilo, alguns participantes tinham a necessidade de escrever corretamente e buscavam que seus colegas assim o fizessem. A pesquisadora fez uso da mediação para que o texto fosse lido e relido, buscando melhorias e coesão textual para que atividade coletiva ganhasse sentido para todos, o que possibilitou observar habilidades de escrita de alguns alunos (GOMES, 2014, p. 101):

Pesquisadora: Vamos escrever um texto juntos?

Maria Luiza: Vamos! Como será?

Pesquisadora: Cada um escreve um pedaço do texto e vai passando para a pessoa que está ao lado que precisa continuar.

Mariana: Então, eu leio o que a pessoa escreveu e continuo?

Pesquisadora: Isso mesmo, eu começo [...] “Era uma vez [...]”

Maria Luiza: “a minha história [...]” Eu quero escrever tudo certinho, tá certo assim? Continua Mariana

Mariana: “especial” [...] Essa palavra eu sei escrever, eu não erro nunca [...]

Ana Paula: “cultural” [...]

A atividade desenvolvida pela pesquisadora consistiu na aprendizagem reflexiva e criativa, pois os envolvidos puderam pensar sobre a escrita, analisar possibilidades de ampliação do vocabulário. Neste contexto, reescrever corresponde a um ato de compreensão textual (COSSON, 2006), com diversos olhares, posicionamentos, de maneira interativa e dialogada.

No entanto, sentimos falta de conhecermos de maneira mais precisa acerca de como o texto foi construído e percebido por *Levi* e *Felipe*, uma vez que não temos registros de como se portaram. Conforme Gomes (2014), *Ana Paula* desconcentrava-se com facilidade, mas a pesquisadora buscou estar atenta a mediação, em um olhar de diálogo e dinâmico, em que todos pudessem organizar as ideias e, conforme a autora, a proposta foi significativa para todos.

Evento de letramento com a pesquisadora- Acompanhamento de leitura para construção de sentido

Quanto à importância do acompanhamento da leitura, Gomes (2014) faz alusão à construção do sentido do texto desde o título. Em nosso olhar, essa estratégia de leitura corresponde à fase da introdução ao texto, pois apresenta-se o autor e a obra (COSSON, 2006). O texto apresentado para o grupo foi “O leão, a raposa e o lobo”, de Monteiro Lobato. Mediante informações, alguns participantes rapidamente fizeram associações aos escritos daquele autor, sobre o que ele costumava escrever e o público-alvo de suas obras (Cf. GOMES, 2014, p. 110 a 111). Essas ações despertaram a criação de hipóteses, as primeiras inferências e a mobilização dos conhecimentos prévios, uma maneira de preparar o leitor para a obra de modo prazeroso e dinâmico (RAMOS, 2011).

É válido salientar que nas sessões de intervenção a pesquisadora verificou que todos os participantes faziam o uso de adivinhações como estratégia de leitura descendentes, a leitura do todo sem a análise das partes. *Mariana, Levi e Maria Luiza* quando encontravam palavras desconhecidas diminuía o ritmo da leitura, o que demonstra o uso de estratégias metacognitivas (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010). Já *Felipe e Ana Paula* leram fazendo decifração de sílabas, seja em textos curtos ou não, estratégias ascendentes. Diante disso, Gomes (2014) aponta que, em alguns momentos, o grupo se porta como leitores principiantes e em outros como leitores proficientes.

Nesse momento, foram percebidas alternâncias de estratégias de leitura, bem como inferências do texto e confusões quanto ao entendimento. Gomes (2014), deixa claro que o papel do mediador foi de grande contribuição nesse processo, seja com a própria pesquisadora, seja com os parceiros.

Dessa maneira, apostamos e concordamos com a pesquisadora na construção de propostas pedagógicas articuladas por mediações que favoreçam o posicionamento, a familiarização com os diversos portadores de texto, fazendo uso da metacognição. Compreendemos que a aprendizagem não pode ser percebida como uma transmissão de conteúdo, é preciso levar em consideração os sentimentos, os gestos, a cognição, o corpo, e a as ações, elaborando sentido às atividades (BARBOSA E HORN, 2008).

4.3.9. Fruição estética em Gomes (2014)

Em um contexto de letramento literário foi verificado que a maioria dos alunos fazia o uso das inferências, não somente por meio das ilustrações, mas por meio dos diferentes indicadores textuais, buscavam a completude do texto, título, autor, imagens, estrutura textual, decifração e a leitura propriamente dita. Os alunos apresentaram o lugar da leitura literária em suas atividades buscando a experiência estética, por exemplo, quando liam poesias de amor e amizade, sentiam-se presentes no “eu-lírico”. Assim, foi possível, em diversos momentos, percebermos que este grupo tentou ler literariamente o texto (MACHADO, 2010), interligando ações de seus cotidianos com os novos conhecimentos envolvidos nas diferentes propostas da pesquisadora.

Em se tratando das marcas de ganho frente à leitura, isto é, que movimentos foram incorporados por estes sujeitos, Gomes (2014) aponta avanços relacionados a afetividade, com elevado sentimento de autoestima, um olhar relevante sobre si mesmos. Essas marcas são percebidas na relação de alguns sujeitos com os poemas e com as poesias, pois percebiam que faziam sentido na vida deles, provocavam sentimentos, emoções de choro, saudade, entre outros. *Maria Luíza* relatou sua relação com este universo dizendo:

Ah! Eu gosto de poesia [...] Tem um professor, que escreveu um livro para o irmão que tem Síndrome de Down, ele mesmo fez um livro de poesia pro irmão dele, minha mãe tem esse livro aqui em casa, às vezes eu pego e começo a ler e aí fico morrendo de saudade e começo a chorar, e eu gosto de ler esse livro (GOMES, 2014, p.95)

Com base em suas análises, Gomes (2014) aponta a necessidade de novos estudos sobre a formação leitora de sujeitos em situação de deficiência intelectual, a necessidade de manter os leitores familiarizados com diversos gêneros e estilos de textos. A autora fez destaque para o trabalho pedagógico na busca de compreender as especificidades do sujeito em situação de deficiência e como promover aprendizagens significativas e que os auxiliem nas estratégias de leitura.

Esta dissertação contribuiu para compreensão sobre a deficiência intelectual, por meio de um olhar que revelou sujeitos potentes, que hesitaram, mostraram pertencimento, se expressaram e se posicionaram sobre como pensam a vida, seus gostos e o que eles desejavam em suas práticas educativas: o respeito às opiniões, sentir-se presente em suas

rotinas. Portanto, esse é um estudo que muito contribui para o campo científico, para a comunidade, para a sociedade, pois possibilitou dar voz a esses sujeitos.

4.7 Interligando as Pesquisas: o que há em comum?

Após o procedimento de análise e avaliação da tese e das quatro dissertações que constituem o *corpus* desta pesquisa, este tópico objetiva apresentar algumas considerações que interligam as pesquisas, desde o referencial teórico até os posicionamentos das autoras. É importante destacar que o nosso intuito é apontar, de modo geral, alguns resultados semelhantes ou que merecem um olhar atento, frente às principais temáticas mencionadas e refletidas nos respectivos estudos.

1. **Objeto Estudo das Pesquisas.** De forma geral, as pesquisas analisadas buscaram propiciar e compreender experiências de leitura e escrita com sujeitos em situação de deficiência intelectual tendo em vista a vivência da leitura literária em uma perspectiva inclusiva, que contribuísse para o reconhecimento desses sujeitos como capazes de apreciar e expressar a beleza e significação do texto literário, seja em situações coletivas ou individuais. Deste modo, os referidos estudos tiveram como propósito evidenciar efeitos significativos provocados pelas vivências literárias.
2. **A Concepção de Deficiência como Construção Social.** Nossa investigação revelou que todas as pesquisas tinham boa compreensão acerca das especificidades de desenvolvimento dos sujeitos em situação de deficiência intelectual, relacionando os aspectos biológicos aos aspectos sociais. Os estudos compreendem estes sujeitos como seres ativos, produtores de cultura, que aprendem, pensam e se posicionam na relação com o outro. Os estudos revelam também, a necessidade de os educadores estarem atentos aos modos como a própria escola e a sociedade contribuem para a perpetuação da condição de deficiência vivida por estes sujeitos, oferecendo resistência à mudança de paradigmas, reforçando, muitas vezes, a deficiência.
3. **A Defesa de uma Educação Inclusiva e a Garantia de Direitos Iguais e Respeito às Diferenças.** As pesquisas buscaram se afastar de discursos e práticas pedagógicas excludentes, defendendo a inclusão social e escolar desses sujeitos, sejam crianças ou adultos, de maneira que se sentissem valorizados e

protagonistas de suas histórias. Neste sentido, a análise da tese e das dissertações evidenciou que as pesquisadoras tinham em comum a preocupação com a garantia dos direitos dos sujeitos em situação de deficiência intelectual, especialmente, no que diz respeito às práticas de letramento, de modo que pudessem se apropriar da leitura, culminando em participação e inserção sociais. Entretanto, embora as pesquisas analisadas tenham sido desenvolvidas na última década, período em que a educação brasileira ampliou significativamente o respaldo legal que visa a garantir o direito ao ensino regular, muitos desafios ainda precisam ser superados para efetivar o acesso à educação inclusiva, tanto em relação às condições estruturais, quanto à mediação pedagógica para uma consistente formação leitora. Em diversos momentos, as pesquisas revelaram a existência de discursos pejorativos, preconceitos, rotulações, superproteção dos familiares, baixa autoestima, inquietações e medos que faziam com que alguns sujeitos se sentissem desvalorizados pelos colegas e/ou pela sociedade. Nestes casos, a deficiência estava acima dos sujeitos.

4. **A Relevância da Mediação Pedagógica Orientada ao Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores.** Os estudos apontam que os desafios atuais frente ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória, atenção, linguagem, fala, raciocínio, entre outros) dos sujeitos em situação de deficiência intelectual não os impedem de se constituírem como sujeitos que aprendem e como sujeitos leitores, que interpretam textos e constroem sentido daquilo que lê. Para tanto, se faz necessário uma mediação pedagógica coerente e adequada, assegurando condições de aprendizagens potentes. Os estudos evidenciaram, ainda, a necessidade de desafiar estes sujeitos, ampliando seus conhecimentos para além da vivência com o concreto, por meio da escuta atenta, consciente e sensível, respeitando as suas subjetividades, o que implica, portanto, a obrigação de formação continuada para professores, em que se promova conhecimentos acerca do processo de mediação.
5. **Contextualização das Práticas de Letramento dos Sujeitos.** Observamos que as pesquisadoras, antes de iniciarem o processo de intervenção, apresentaram considerações relevantes sobre as práticas de leitura no universo escolar dos respectivos *lôcus* de pesquisa, como também mencionaram como aconteciam as vivências com a língua escrita nas salas de aula, principalmente quanto à familiaridade dos sujeitos com o universo literário, evidenciando como as

vivências constantes com o universo da leitura, da escrita e da oralidade podem facilitar a aprendizagem significativa e o seu uso social.

6. **A Importância do Livro Literário.** O livro literário ocupou, nos estudos investigados, um lugar de destaque na vida dos sujeitos em situação de deficiência intelectual. As propostas interventivas estavam atentas às diferentes maneiras de aproximar os livros dos sujeitos. Apenas a pesquisa de Silva (2016) revelou a utilização do livro literário como pretexto, porém a própria pesquisadora repensou suas ações e a pesquisa ganhou novos caminhos. Os livros foram apresentados de modo intencional, seja no espaço físico, no tempo e na leitura interativa, de modo que a escolha dos livros, dos recursos e das estratégias de leitura favoreceram a formação leitora dos participantes das pesquisas. Dessa forma, os sujeitos tiveram oportunidade de explorar livros que já conheciam, livros selecionados pelas pesquisadoras, livros impressos e em audiodescrição, assim como foram utilizados diferentes recursos/estratégias de leitura: vídeos, brinquedos, compartilhamento dos textos escritos, entre outros. É válido destacar que todos os sujeitos em situação de deficiência demonstraram boa aceitação para receber as diferentes obras, expressas em gestos, palavras, ações, independente serem leitores convencionais ou não.
7. **Concepção de Leitura Literária.** Todas as pesquisas apresentaram como fundamento uma concepção de leitura literária como processo de interação entre autor-leitor-texto-oralidade, possibilitando uma mediação pedagógica voltada para a sistematização das estratégias de leitura que possibilitam variadas formas e níveis de interação e apropriação do literário e de sua fruição. Neste processo estão envolvidos a antecipação do texto, o levantamento de hipóteses, a confirmação do sentido e/ou questionamento, a leitura dialogada, ações de reler, de recontar e de posicionar-se com sujeito ativo, cujas possibilidades cognitivas e expressivas vão além dos limites impostos pela condição de pessoas em situação de deficiência.
8. **Predominância do Emprego de Textos Narrativos nos Eventos de Letramento.** Houve uma predominância do gênero narrativo, inserido com base no contexto e realidade dos sujeitos, o que também enriqueceu as leituras e foi perceptível em sua capacidade criadora, inclusive, de se verem nas narrativas. Ressaltamos que os contos de fadas e as narrativas foram mais enfatizados, possivelmente, devido a sua estrutura de começo, meio e fim, bem como pelas

possibilidades que oferecem para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores como recordação de personagens e suas ações, formulação e checagem de hipóteses, imaginação, identificação de personagens, assunção de lugares de sujeito. Nas pesquisas de Araújo (2015) e Gomes (2014) as vivências com o gênero poema também foram significativas e promoveram experiências significativas para os sujeitos, seja por suas características estéticas, seja pelas histórias de vida dos sujeitos. Consideramos a variedade de possibilidades de atividades acerca das várias áreas e temáticas que o sujeito em situação em deficiência intelectual necessita experienciar desde a Educação Infantil e acompanhá-lo ao longo da vida como um aspecto central da educação desses sujeitos.

9. **Relações entre Eventos e Práticas de Letramento.** Os eventos de letramento literário relatados nas pesquisas foram pensados tomando como referência as práticas de letramento que lhes dão suporte, sentido, significação, a exemplos de práticas de leitura do domínio público e dos contos clássicos, em que é necessário estar atento a entonação da voz e a fluência da leitura; os recitais de poemas e a leitura de livros de poesia, que têm como objetivo o deleite, a apreciação de características estéticas da linguagem como ritmo, jogo de palavras e as rimas. No entanto, a narrativa por imagem, por exemplo, não foi apresentada em nenhuma pesquisa. Embora as pesquisadoras estivessem a todo tempo relacionando as imagens ao texto e a formulação de hipóteses dos sujeitos em situação de deficiência intelectual, o livro de imagem não fez parte do repertório dos eventos de letramento. Outra lacuna a ser enfatizada diz respeito ao fato de que as relações entre os eventos e práticas de letramento foram pouco explicitadas pelas pesquisadoras. Assim, constatamos que, perante a multiplicidade de eventos que promoveram, as práticas de letramento eram mencionadas de forma discreta e, em sua maioria, de modo subjetivo nos diferentes eventos de letramento. Ao tentar relacionar as leituras literárias com o universo extraescolar, as pesquisadoras autoras dos estudos analisados buscavam uma relação direta com fatos e/situações vividas na família, na igreja, na televisão, em livros, revistas e até mesmo nas próprias intervenções, mas não diretamente proporcional aos eventos.
10. **A Diversidade de Estratégias de Leitura.** As pesquisas organizaram as estratégias de leitura destinadas a promover uma relação dialógica envolvendo

texto, autor e leitor enfocando, em geral, os processos de compreensão antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. Focalizaram, portanto, as múltiplas formas de apresentação e recepção dos textos, possibilitando a formação leitora dos sujeitos participantes. A apresentação da obra física, desde a capa, as imagens, o título, autor, por exemplo, foram realizadas de modo dinâmico. Os momentos de recontos foram vivenciados a partir de mediações pedagógicas em que as pesquisadoras promoveram vivências lúdicas e dinâmicas que favoreciam a memorização das partes das narrativas. Caracterizamos essas práticas de leitura como eventos de letramento literário potentes e enriquecedores, pois implicaram em experiências significativas para os sujeitos que participaram da pesquisa, de modo que pudessem fazer uso social da língua escrita a partir de suas aprendizagens. Em geral, as pesquisadoras buscaram promover leituras literárias em que o prazer de ler/escrever fossem aspectos cruciais da construção do sentido do texto.

11. **Desafios das Pesquisas Interventivas.** Compreendemos que as pesquisas interventivas objetivam construir novas bases para novas práticas pedagógicas, aliando a teoria com a prática. Neste estudo, as pesquisas interventivas analisadas buscaram ampliar e aprofundar o debate acerca da formação leitora dos sujeitos em situação intelectual, embora ao longo das intervenções tenham acontecido percalços e/ou desafios no processo de ação-reflexão-ação. Planejar ações antes de uma escuta atenta inicial, sem identificar a intimidade com o livro literário por parte dos sujeitos, percebidos em Araújo (2015); promover a vivência literária como pretexto pedagógico, como salientado em Silva (2016), não considerar a adequação do tempo e do espaço físico para desenvolver uma leitura interativa, como Brito (2011) e Oliveira (2016), ou ainda, refletir mais sobre as práticas de letramento pelos sujeitos em situação de deficiência intelectual, são alguns exemplos de ações que necessitaram ser repensadas e replanejadas pelas pesquisadoras. Porém, salientamos que em todas as pesquisas, as autoras fizeram alusão a procedimentos considerados inadequados ou indesejados. A atenção a estes aspectos é de grande relevância para a pesquisa acadêmica e prática docente desenvolvida no universo escolar em que estes estudos foram produzidos e podem ser “aplicados”.
12. **Fruição Estética e Constituição do Lugar de Sujeitos.** Conforme as pesquisas analisadas, os sujeitos em situação de deficiência intelectual, por diferentes

maneiras, demonstraram suas inquietações, buscaram apoios para ganhar voz e se autoafirmarem, almejavam confiança, mostraram o desejo de se fazerem presentes e importantes em uma sociedade excludente. Sentir confiança para ler um texto, para contemplar um livro, contar, recontar, ficar mais tempo na sala de aula, pois sentiu-se atraído pelo som, por uma entonação diferenciada, ou simplesmente sentar rapidamente para ouvir uma contação de história foram exemplos de um interesse e até, em alguns casos, de apropriação da leitura, da construção de um leitor literário.

Assim, empoderar-se e ressignificar sua autoestima, como fez *Nelson* ao compreender que não existe um “Patinho Feio”, ou, por meio de um poema, perceber a beleza e o amor, se emocionar e continuar a sonhar, como *Mariana*, são exemplos do que a arte literária pode fazer em benefício das pessoas em situação de deficiência ou qualquer outra. Em muitas situações vivenciadas nos estudos analisados, o ato ler estava diretamente relacionado a decifração de códigos, envolvia interação entre os participantes, assim como significar a si mesmo e dar sentido à vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo veio a lume com o intuito de conhecer as práticas de letramento literário desenvolvidas em um *corpus* de pesquisas interventivas que recorreram ao uso do texto literário como aspecto de inclusão de pessoas em situação de deficiência intelectual. Para tanto, analisamos uma tese e quatro dissertações, tendo como fonte de pesquisa o Banco de Teses e Dissertações do Catálogo Capes, pautando-se em três eixos norteadores: concepção de deficiência intelectual, eventos e práticas de letramento e a fruição estética.

No que se refere às concepções acerca da deficiência, os estudos enfatizam a compreensão de que as pessoas em situação de deficiência sejam reconhecidas em sua igualdade de direitos, como os demais cidadãos, e respeitadas em suas peculiaridades e diferenças, no que diz respeito ao acesso à educação inclusiva. Embora os sujeitos em destaque, em sua maioria, estivessem inseridos em ambientes e práticas educativas de cunho excludente e de privação cultural, as pesquisas se pautaram pela valorização e acolhimento desses sujeitos, oportunizando vivências que demonstram interesse, afeição e interação, promovendo a construção do conhecimento.

Os estudos revelaram a importância das práticas de letramento desenvolvidas em diferentes contextos sociais, tendo em vista as condições objetivas e subjetivas que afetam o desenvolvimento destes sujeitos, encorajando, otimizando e ampliando condições de construção identitárias, sociais e culturais de atores de pesquisa. Nesse sentido, destacamos a relevância de uma compreensão sistemática e crítica acerca dos conceitos deficiência, diferença e diversidade, pois, conforme são compreendidos, refletem diretamente em práticas pedagógicas inclusivas ou excludentes. Cabe ressaltar que, apesar dos avanços nos estudos teóricos e no respaldo legal acerca da deficiência intelectual e da inclusão escolar dos sujeitos com essa deficiência, muitas das falas, gestos, posturas e reações de diferentes sujeitos em nosso estudo, refletem concepções/ações preconceituosas e excludentes, que desafiam pesquisadores, educadores, familiares e militantes a continuarem na luta social para superá-las.

Pudemos perceber, por meio das referidas pesquisas interventivas, que muitas dificuldades apresentadas pelos sujeitos em situação de deficiência intelectual são decorrentes de mediações pedagógicas de cunho classificatório, estigmatizantes e pouco

significativas, o que evidencia a importância da pesquisa acadêmica e de políticas de formação inicial e continuada que garantam formações consistentes para o enfrentamento desses desafios. Neste sentido, os estudos demonstram a importância de ações, interações e mediações com intencionalidade, principalmente para que os sujeitos em situação de deficiência intelectual possam se apropriar das funções psicológicas superiores. Para tanto, a mediação pedagógica de qualidade colabora com a ressignificação dos sujeitos, sendo necessário práticas educativas que os reposicionem perante si mesmos e a sociedade, pois é função social da escola assegurar os direitos destes sujeitos e buscar estratégias políticas e culturais para que se possa minimizar as disparidades existentes.

No que diz respeito à formação leitora, as pesquisas nos apresentam a necessidade de práticas em que o leitor possa se reconhecer e se expressar, construindo sentido diante do que lê. Para tanto, faz-se necessário adotar perspectivas de leitura interacionistas que orientem o desenvolvimento da subjetividade do leitor considerando a relação entre código e sentido em mediações pedagógicas inclusivas. Parte dos eventos de letramento analisados neste estudo evidenciam que este olhar aconteceu desde a Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, isto é, nas vivências que foram pensadas e desenvolvidas com sujeitos em situação ou não de deficiência.

Quanto à leitura literária, os modelos de textos narrativos foram os que prevaleceram na tese e nas dissertações, principalmente os contos clássicos. Podemos justificar tal preferência considerando sua estrutura de situação inicial, conflito, processo de solução e sucesso final, que possibilita ao leitor uma melhor compreensão e até memorização do enredo. No entanto, acreditamos que quanto mais expostos aos diferentes gêneros literários, mais familiarizados e mais experiências estéticas estes leitores irão ter, independentemente de suas especificidades. Sentimos falta desta variedade de gêneros literários nas pesquisas, incluindo textos em verso, histórias em quadrinhos, livros de imagem, dentre outros, que possibilite a ampliação do vocabulário, das formas de apreciação estética literária, da diversidade de temas e na leitura das ilustrações, pois defendemos que a circulação das diversas obras literárias torna mais enriquecedoras as atividades de leitura.

O olhar sensível para as peculiaridades da mediação da apreciação do literário requer consistência da formação do professor. Percebemos uma carência de ousadia nas pesquisas analisadas, uma vez que, em sua maioria, se firmaram em obras clássicas, não enfatizando o conhecimento para novas obras, fazendo circular os conhecimentos que, inclusive, se mostraram atrativos para os sujeitos em situação de deficiência intelectual,

como os poemas, por exemplo, mas que não foram foco dos estudos. Precisamos inovar em nossas práticas educativas junto a estes sujeitos, respeitar os seus tempos, mas não deixar de oferecer novas vivências. Em diferentes relatos, foi possível perceber que eles nos mostram os seus interesses, suas experiências de vida e é nosso papel, enquanto mediadores de leitura, colaborar para o desenvolvimento das potencialidades destes leitores, a partir do que eles nos interpelam.

Constatamos que as vivências e experiências com a leitura literária proporcionaram desenvolvimento dos sujeitos em situação de deficiência intelectual mediante o interesse pela linguagem estética, no desejo da aprendizagem da escrita, entre outros. Em diferentes eventos de letramento literário verificamos o quanto a experiência estética transforma o sujeito leitor, possibilitando ler a si, ler o outro e ler o mundo, tornando cada um como protagonistas de suas histórias e compreendendo que são sujeitos de direitos. Não podemos afirmar que as estratégias escolhidas foram completamente acertadas, porém, evidenciaram que quanto mais os sujeitos estiverem expostos a eventos de letramento, mais potentes foram suas falas, seus posicionamentos e sua criatividade.

Em razão das experiências com os textos literários, é possível viver o texto, compreender o que está revelando e seu papel. Esta prática pode acontecer por toda a vida, por meio da interação do leitor com a literatura, e não apenas no ambiente escolar, pois estende-se para o contexto social e cultural. Os livros literários, os diálogos e até mesmo os gestos ganharam um lugar de destaque na vida dos sujeitos em situação de deficiência intelectual das pesquisas estudadas.

Quanto aos eventos de letramento literário, destacamos que estes devem ser pensados por meio de estratégias de leitura interativas e dialogadas, atentas à recepção estética que se faz presente desde o pensar no ambiente, a temática, a seleção do material impresso e de recursos que encante e contagie o leitor. Ler cada parte do texto, fomentando a curiosidade do leitor, a leitura de imagens, foram ações demarcadas nos estudos analisados e que os caracterizaram como eventos potentes e enriquecedores, cujo significado mais amplo se encontra nas práticas de letramento, nos usos sociais da língua escrita. Assim, a presente pesquisa, nos encaminha para novas possibilidades do fazer pedagógico envolvendo a arte literária como fonte de reflexões e fruição estética, propiciando o deleite, o prazer da leitura aos sujeitos em situação de deficiência intelectual.

Todas as pesquisas salientaram que cabe ao mediador e à escola a compreensão da função da literatura infantil enquanto humanizadora, formadora do aluno, que para isso

é preciso que o professor também seja um leitor, afirmando seu compromisso como mediador da leitura literária. Entretanto, em muitos momentos, observamos situações que poderiam ser mais exploradas pelas pesquisadoras para com os sujeitos em situação de deficiência intelectual. A comunicação por gestos, falas e posicionamentos que eles relatavam, forneceram indícios de possibilidades leitoras. Pudemos inferir que estes sujeitos tentavam relacionar o que aprendiam com a sua vida cotidiana, seus afazeres e com os lugares que frequentavam, projetando sua imaginação a partir das relações com texto, como *Nelson, LR, Maria Luiza, Mariana, Felipe* e tantos outros. Apesar do tempo de intervenção de cada pesquisa, consideramos que as pesquisadoras poderiam ter ampliado a relação entre eventos de letramento com práticas de letramento que lhes dão sentido e significação.

Deste modo, pensar em eventos de letramento com base nestes preceitos poderia ter tornado as intervenções ainda mais significativas. Compreendendo que os ritmos de aprendizagem são diferentes e que cada sujeito possui o seu tempo para aprender, para pensar sobre si e sobre o outro mediante o processo de criação e imaginação, não podemos deixar de apresentar desafios a estes sujeitos e propiciar que todos tenham as mesmas oportunidades. Salientamos, aqui, a oportunidade de conviverem com a diversidade de obras literárias e, por meio delas, terem acesso a uma vivência estética, de modo a ampliar os seus conhecimentos e imaginação. Salientamos que a leitura da literatura necessita estar articulada com as diversas maneiras de difundir o texto literário, para além do ambiente escolar, democratizando as possibilidades de intimidade com este objeto cultural.

As falhas ocorridas durante as intervenções foram refletidas pelas próprias pesquisadoras, isto é, as experiências que foram percebidas como equivocadas ou mal direcionadas, foram justificadas e, em alguns casos, repensadas e redefinidas. Consideramos pertinente esta explanação, pois por serem pesquisas de caráter interventivo, visam ampliar e/ou produzir avanços no processo de ensino/aprendizagem, colocando as teorias em prática. Nesta perspectiva, acreditamos que o nosso estudo possa reverberar nas formações inicial e continuada de professores e auxiliar em novas pesquisas, uma vez que as intervenções aqui estudadas podem e merecem ser multiplicadas.

Embora os achados deste estudo tenham sido produzidos em diferentes momentos e por diferentes pessoas, em conjunto representam a nossa concepção do que significa o ato de ler, entendido como uma relação de interdependência e diálogo entre

alfabetização e letramento, pois compreendemos que o leitor é um sujeito cognitivo e social que se utiliza de estratégias para ler o mundo e a si mesmo usando processamentos ascendente e descendente, buscando compreender e fazer relação com a sua realidade. Esse é um processo que possibilita o posicionamento e o empoderamento do leitor, refletidos na sua afetividade, na cultura de seu grupo, isto é, na vivência individual e coletiva e, em última instância, como ação política. Nesse sentido, os estudos aqui investigados já nos apresentam que os processos de ensino-aprendizagem necessitam articular a língua escrita como uma prática social contrária a toda forma de discriminação e exclusão.

Portanto, apesar de não podermos afirmar que a participação em eventos de leitura literária representem a garantia de inclusão de sujeitos em situação de deficiência perante a escola e sociedade, esta pesquisa nos aponta para comportamentos de leitores que dizem seus gostos de leitura, que são receptivos às obras literárias como experiência estética. Nesse sentido, nossa pesquisa enfatiza a compreensão de que os processos de ensino-aprendizagem e de leitura literária necessitam proporcionar a apropriação da língua escrita como uma prática social contrária a toda forma de discriminação e exclusão.

REFERÊNCIAS

AAIDD, Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Deficiência intelectual. Disponível em :<<https://aaid.org/intellectual-disability/definition>> Acessado em: 18 de Agosto de 2018.

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. **Infância em Educação Infantil**. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3 (60), set./dez. 2009.

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. A diferença e a diversidade na educação. In: **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.

AGUIAR, Vera Teixeira de et al. **Era uma vez...na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. 187 p.

ALVES, M. F.; RAMOS, F. Literatura Infantil e letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental. Campina Grande - PB, **SocioPoética**, v. 1, n. 13, jul.- dez. 2014. p. 129-152.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2014.

ANDERSON, A. B. & TEALE, W. H. **A lectoescrita como prática cultural**. In: FERREIRO, E. & PALÁCIO, M.G. (Orgs.) Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 11-22, 1987.

ARANHA, M.S.F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In: OMOTE, s. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004.

ARAÚJO, C. V. F. de O. **Não fala, mas entende? Reflexões em Piaget, Vygotsky e Wallon, acerca do atraso no desenvolvimento da linguagem e as consequências na formação de conceitos**. In: BEZERRA, J. S. (Org.). Temáticas de Educação Escolar. João Pessoa: JRC Editora, 2008, p. 29-41.

ARAÚJO, J. M. S. **O conto e o reconto de histórias como forma de desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado)- Curso de Programa de Pós- Graduação em Letras- PPGL, Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2015. 149 f.

ARROYO, M. G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da. G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BATISTA, C. A. M; MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado em deficiência mental. In: GOMES, A. L. L. et al. **Deficiência mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARTON, D. HAMILTON, H. **Local literacies: reading and writing in one community**. London: Outlege, 1998.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas- SP: Autores Associados, 2012, p. 65-74.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: contexto, 2010. 192 p.

BRANDÃO, H.N. **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2017, p. 9.

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

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)**. Catálogo de Teses e Dissertações. Ministério da Educação. 2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004**. Institui o programa de complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas portadoras de deficiência.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Pluralidade Cultural. Brasília: 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, DF. Ministério da Educação, 1995.

- BRASIL. **Plataforma Sucupira**. Ministério da Educação. 2018.
- BRITO, N. **A recepção da criança com deficiência intelectual ao texto literário na educação infantil**. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, UFRN, 2011, 274 f.
- CADEMARTORI, L. **O Professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CAMARGO, L. **Ilustrações do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.
- CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos**. Educ. Soc., Campinas, v.33, n. 118, p. 235-250, jan- mar. 2012.
- CARNEIRO, M.S.C. **Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2007.
- CARNEIRO, M. S. C. **A deficiência intelectual como produção social: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural**. 37ª Reunião Nacional da ANPED- 04 a 08 de outubro. Florianópolis. 2015.
- CARVALHO, M. M. C. **Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas**. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2016, p. 395-415.
- CEALE, Glossário. **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/apresentacao>> Acesso em: 21/08/2020.
- CELANI, M. A. A. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada**. Linguagem & Ensino, Vol. 8, 2005, p. 101-122.
- CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na (Pós) Modernidade. In: CARVALHO, R.C.; LIMA, P. (org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2005, p. 15-43.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 120.
- COSSON, R; PAULINO, G. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (Org.). **Escola e leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-78.
- DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense. 2012.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a Literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de Alfabetização. In: **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 09-41.

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: Maria Tereza Eglér Mantoan. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, p. 141-145.

FIGUEIREDO, R. V.; MOTA ROCHA, S.R.; POULIN, J.P.; Subjetividade e mediação pedagógica: reposicionando o sujeito em situação de deficiência intelectual para a apropriação da leitura e da escrita. **REVASF**, Petrolina-PE, vol. 8, n.15, p. 03-29, jan./abr., 2018.

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

FIGUEIREDO, R.V.; GOMES, A. L. L. A emergência da leitura e da escrita em alunos com emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental. In: **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental**. Brasília: Seesp / Seed / Mec, 2007, p. 45-60. Disponível em: <
http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52430/1/2007_capliv_rvfigueiredoallgomes.pdf> Acesso em 10 ago. 2019.

FILHO, J. P. **Mães leitoras para filhos com deficiência mental: uma intervenção fundamentada na psicologia sócio-histórica**. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade São Marcos, São Paulo, 2007, 162 f.

FLEURI, R. M. **Políticas da diferença: Para além dos estereótipos na prática educacional**. Educ. Soc. Campinas, vol. 27. n. 95, maio/ago. 2006, p. 495-520.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, J.R. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna**. Linguagem & Ensino. Pelotas, V.14, n.2. jul./dez. 2011, p. 479-501.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

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

GLAT, R. A. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

GOMES, A. L. L. **Leitores com Síndrome de Down**: a voz que vem do coração. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014. 160 p. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/10312>> Acesso em: 03 dez. 2019.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GOMES, N. L. (Org.) **Apresentação**: Desigualdades e diversidade na educação. Revista Educação e Sociedade. vol. 33, n. 120, Campinas, jul.- set. 2012, p. 687-693.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 19.

GOULART, M. I. **Sensibilizando para integrar**: uma proposta de trabalho a partir da literatura infanto-juvenil. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998. 127 f.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000a.

HEATH, S.B. **What no bedtime story means**: narrative skills at home and school, Language in society 11, 1982, p.49-76.

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: E. L. Nascimento (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 151-194.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em: 21/07/2019.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: ed. 34, 1996. V. 1.

JANNUZZI, G. M. **A luta pela educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JAUSS, H. R. A história da literatura como provocação à teoria literária. São Paulo: Ática, 1994.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Ver. Katal. V. 10. N. esp., 2007, p. 37-45.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: História e histórias.** São Paulo: Ática, 2007.

LEPRI, C. Fórum Internacional de Síndrome de Down. Campinas, 2011. Site: www.fsdwn.org.br. LEMOS, C. T. Sobre aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos.** Tese de Doutorado, programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004, p. 40-95.

MACHADO, M. Z. V. Ensinar português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.) **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p.417-437.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; CARDOSO, A.P. L. B.; **A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade.** Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.45-61, jan./abr. 2010.

MARTINS, L. A. R. **A inclusão do portador da síndrome de Down: o que pensam os educadores?** Natal: EDUFRN, 2002.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLETI, S.M.F.; BUENO, J.G.S. **O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.

MELO, L. V. **Deficiência intelectual e mediação docente: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE).** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades, 2018. 259 f.

MELO, S.C.B.; MOTA ROCHA, S. R. Modelos teóricos- metodológicos de alfabetização e letramento: implicações pedagógicas. **XIX Encontro de Pesquisadores do Norte e do Nordeste- EPENN.** João Pessoa: UFPB, 2009.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis - RJ: Vozes, 1998. p. 9-29.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 39-67.

MOTA ROCHA, S. R.; ALVES, M. F.; CARVALHO, R. S. P. **Leitura e deficiência intelectual**: metacognição e ensino explícito. Juiz de Fora: Educ. Foco, Juiz de Fora, V. 22, nº. 3, 2017, p. 61-87.

MOTA ROCHA, S. R.; **Leitores da comunidade e crianças leem histórias na escola**: Programa de Integração da Criança Remanescente à Comunidade Letrada. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2002.

MOTA ROCHA, S.R.; FIGUEIREDO, R. V. **Comunidade e crianças leem histórias: promovendo a alfabetização e o letramento na escola pública**. Natal, RN: Terceizeira Editora, 2018.

MOTA ROCHA, S.R.; MELO, S.C.B.; CAMPOS, K. P. B. **Da desinvenção à reinvenção da alfabetização. II Colóquio Brasileiro de Educação- COBESC**. Campina Grande, junho, 2010.

MOTA ROCHA, S.R.; OLIVEIRA, C. M. L.; SOUZA, R. S. Deficiência Intelectual, letramento e subjetividade. Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, XII, 2018, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: EDUCON, 2018.

OLIVEIRA, E. S. **Leitura e acessibilidade**: uma experiência em contexto escolar na perspectiva da educação inclusiva. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016, 185 f.

OLIVEIRA, M.K. Vigotski e os processos de formação de conceitos. In: TAILLE, I, L. **Piaget, Vigotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL (ONUBR). **Contexto e definição dos direitos humanos**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>>. Acesso em: 26 de ago. 2018.

PADILHA, A. M. L. **A constituição do sujeito simbólico**: para além dos limites impostos à deficiência mental. Pesquisa. UNIFRAN, SP. 2000.

PAIVA, A. P. Livros de imagem: como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial destas obras na sala de aula com atividades literárias. In: Ministério da Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Brasília. 2014, p. 43-58.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Quero, 1990.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In PAIVA, Aparecida et. al. (Org.) **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Sociologia da FFLCH- USP/ Editora 34, 2013. p. 14-57.

PINO, A. A criança, um ser cultural ou da passagem do biológico ao simbólico. In: PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição do cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotsky/Angel Pino**. São Paulo: Cortez, 2005.

POULIN, J.P. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V.; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean- Robert (Organizadores). **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC. 2010, p.17-49.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B.F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**. Campinas, SP: Autores Associados. 2009, p. 19- 47.

RAMOS, F. A literatura infantil e o desenvolvimento da criança: dos caminhos possíveis e nem sempre trilhados na Educação Infantil. In: RAMOS, F. R. de; LEAL, F. de L. A.; SOARES, L. de M. R. (org.). **Educação Infantil: Construindo caminhos**. Campina Grande: EDUFCG, 2011. p. 11-26.

REIS, A. G. **Eventos e práticas de letramento em mostras pedagógicas escolares: trazendo o texto para a vida?**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades, 2019. 132 f.

RESENDE, V. **Literatura Infantil & Juvenil: vivências de leitura e expressão criadora**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

RODRIGUES, A. J. Necessidades educativas especiais, inclusão e currículo. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Maria Guacira dos Santos (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009.

ROJO, R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane (Orgs.). **Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. Brasília, 2010, p. 14-36.

ROJO, R. Letramentos: Práticas de letramentos em diferentes contextos. In: **Letramentos múltiplos, escola e inclusão escolar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 95-121.

SALUSTIANO, D. A. **Jornal escolar como atividade de ensino-aprendizagem das funções sociais da língua escrita**. 2000. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade do Ceará, Fortaleza, 2000. Cap. 3.

SALUSTIANO, D. A. **Nas entrelinhas da notícia: jornal escolar como mediador do ensino-aprendizagem da língua materna**. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2006. 279 f.

SALUSTIANO, D.A; MOTA ROCHA, S.R. e FIGUEIREDO, R.V. **Produção de linguagem, deficiência intelectual e mediação pedagógica em ambiente digital.** Artigo apresentado no V Seminário da Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, setembro de 2011.

SALUSTIANO, D. A.; FIGUEIREDO, R. V. de.; FERNANDES, A. C. Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental. In: GOMES, A. L. L. et al. **Deficiência Mental.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007, p. 71-81. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae dm.pdf>> Acesso em 10 ago. 2019.

SANTOS, R. A.; MAGALHÃES, R. C. B. P. **Vozes de estudantes com deficiência intelectual:** construção identitária e estigma. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. 176 p.

SHAFFER, D. R. Desenvolvimento cognitivo: a teoria de Piaget e a visão sociocultural de Vygostsky. In: **Psicologia do desenvolvimento:** infância e adolescência. São Paulo: Cengage Learning, 2009, p. 217-257.

SILVA, A. O. H. **Contação de histórias, seus objetos encantados e a produção de sentidos:** Recursos de Mediação por uma Educação Inclusiva. Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica. Instituição de Ensino: Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2016. 348 f. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/2014_dissertacaoproduto_ADRIANA%20HENRIQUE.pdf>

SILVA, A. M. **Educação Especial e inclusão escolar:** histórias e fundamentos. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SILVA, L. G. S. Por uma escola sem exclusões: intervenções pedagógicas junto a estudantes cegos e com baixa-visão. In: MARTINS, L. A. R. PIRES, G. N.; PIRES, J. **Caminhos para uma educação inclusiva:** políticas, práticas e apoios especializados. João Pessoa: Ideia, 2014^a.

SILVA, S. N. **Os contos infantis como instrumento facilitador no processo de aquisição da escrita com Síndrome de Down.** 2016. 82 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós- Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

SAKS, F. C. **Busca booleana:** teoria e prática. 2005. 61 f. TCC (Graduação) - Curso de Gestão da Informação, Setor de Ciências Sociais Aplicada, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/48319/TCC%20-%20Flavia%20do%20Canto%20Saks%20-%20Monografia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

SOARES, M. Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: MARINS, Aracy Alves, BRANDÃO, Heliana Maria Brina e MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A Escolarização da Leitura Literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: autêntica, 1999, p. 17-48.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho In: apresentação no GT: Alfabetização, Leitura e Escrita, 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG. 5 a 8 de outubro de 2003, p. 1-17.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n° 25, 2004.

SOARES, M.; PAIVA, A. Introdução. In: **PNBE na escola: literatura fora da caixa** / Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014, p. 9-16.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUSA, G. L. **Letramento Literário no Contexto da Educação Infantil: uma intervenção na pré-escola**. Monografia (Especialização em Educação Infantil). Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, PB. 2016.

SOUSA, M. A. A. **A diversidade na escola: concepções e práticas docentes**. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018. Disponível em: <http://www.ppped.ufcg.edu.br/images/3/36/MirtesDisserta%C3%A7%C3%A3o_2018.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

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

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

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2014, p. 123-211.

TAYASSU, C. Alfabetização e letramento: condições de inclusão social? In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 17-48.

VASCONCELOS, F. C. Poesia é coisa de criança?: reflexões sobre a abordagem do gênero poético na Educação Infantil. In: RAMOS, F. R. de; LEAL, F. de L. A.; SOARES, L. de M. R. (Orgs.). **Educação Infantil: construindo caminhos**. Campina Grande: EDUFCEG, 2011. p. 27-45.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. São Paulo: Prhorte, 2017. 328p.

VIEIRA, R. d A.; MACIEL, L. S. B. Fonte investigadora em Educação: registros do banco de teses CAPES. **Educação e Pesquisa**. V. 33. n.2. São Paulo. Maio/ago, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras Escolhidas V. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.