



## DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Dra. Silvia Roberta da Mota Rocha (1); Rossana Sheila Pontes Carvalho (2); Ana Cláudia da Silva Melo (3);

Universidade Federal de Campina Grande - [silviarobertadamotarocha@gmail.com](mailto:silviarobertadamotarocha@gmail.com); (2) Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campina Grande - [carvalhorossana@yahoo.com.br](mailto:carvalhorossana@yahoo.com.br); (3) Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campina Grande - [ana-claudiamelo@hotmail.com](mailto:ana-claudiamelo@hotmail.com)

**Resumo:** Numa pesquisa interacionista e sociocultural, iniciada em abril de 2016, estamos investigando a construção, implementação e análise de um *Programa de Formação Leitora Ensino Estratégico: gestão da compreensão e do posicionamento* junto a nove indivíduos em situação de deficiência intelectual e múltipla e uma professora da APAE-CG, em parceria com a UFCG e o Instituto Viva Cidadania. Objetivamos colaborar, pela mediação pedagógica, com a apropriação de estratégias (meta) cognitivas dos vários planos de construção do sentido e do posicionamento, sobre gênero *relato autobiográfico*, por indivíduos em situação de deficiência intelectual. Os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa são as concepções de deficiência como construção social, sóciohistórica de aprendizagem, interacionista e sóciodiscursiva de leitura e dos novos estudos do letramento, assim como a Psicopedagogia. Os dados estão sendo produzidos através de questionários, entrevistas semi-estruturas e avaliações iniciais e finais dos sujeitos em relação à implementação da referido Programa. As avaliações iniciais apontam para uma apropriação inicial do reconto, ideia principal e assunto e, um pouco melhor, do posicionamento leitor. Também indicam que os sujeitos estão em franco processo de construção dos planos de construção de sentido e posicionamento leitor, o que desnaturaliza a ideologia de que indivíduos em situação de deficiência intelectual não podem se beneficiar de pedagogias críticas e de ensino-sóciohistórico. Isso, na direção de focalizarem sua ação leitora para construir, com adequado e significativo suporte de leitores proficientes e num ensino estratégico, as funções psicológicas superiores, a exemplo das estratégias (meta)cognitivas de construção de sentido e do posicionamento leitor.

**Palavras chaves:** Deficiência Intelectual e/ou múltipla, Formação de leitores, Mediação Pedagógica.

### 1. Introdução

A centralidade da apropriação da leitura como prática social em sociedades grafocêntricas e desiguais pode contribuir para a participação social dos sujeitos em comunidades discursivas nas várias esferas de conhecimento e produção de linguagens. A formação leitora tanto constitui, quanto é constituída pela sociabilidade democrática nas práticas letradas escolares: “(...) a habilidade de produzir e analisar discursos, condição



essencial do leitor, é imprescindível à construção da democracia. Nesse sentido, há uma necessária interdependência e reciprocidade entre as culturas democrática e leitora nos cenários social e escolar” (MOTA ROCHA, 2009, p.100)

Nessa direção, enfrentamos na história a contradição entre o estatuto da leitura enquanto uma das principais ferramentas de participação política nas sociedades grafocêntricas e desiguais como a nossa, por um lado; e a grande quantidade de pessoas em situação de deficiência intelectual sem acesso a língua escrita enquanto prática social, por outro; o que nos convoca a produzir e analisar, pela pesquisa sociocultural (WERTSCH, 1998) práticas de democratização da leitura com estes grupos sociais.

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

No caso da deficiência intelectual, por exemplo, pesquisas têm constatado correlação entre deficiência intelectual e fragilidades na construção de sentido, por se tratar de habilidade leitora de alto nível, envolvendo alta capacidade de abstração e de deslocamento do ponto de vista do sujeito para acessar criticamente o ponto de vista do autor (FERNANDES & FIGUEIREDO, 2010)

Assim sendo, esta investigação emerge diante da necessidade de darmos continuidade à formação leitora dos nossos 167 usuários da escolaridade da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campina Grande-PB (doravante APAECG) nestas perspectivas teórico-metodológicas, sendo também movida pela nossa ação política de atrelar deficiência intelectual e competência letrada, desnaturalizando os processos sociais de dominação a que indivíduos em situação de deficiência tem sido alvo historicamente.<sup>1</sup>

O objeto da investigação é a construção, implementação e análise de um *Programa de Formação Leitora Ensino Estratégico: gestão da compreensão e do posicionamento*, prática

---

<sup>1</sup> Este objeto de pesquisa é parte da investigação intitulada *Atendimento Educacional Especializado (AEE): Programa de Leitura Compartilhada de Histórias na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campina Grande (APAECG)* coordenada por Dra. Silvia Roberta da Mota Rocha/UFMG sob inscrição no conselho de ética. A formação desses IDE nesta pesquisa é importante condição para que atuem como leitores mediadores deste programa na APAECG em 2017.



sóciointeracionista e discursiva de ensino-aprendizagem da língua escrita, com nove indivíduos em situação de deficiência intelectual e múltipla (doravante IDE) da APAECG (GIASSON, 1993), tendo em vista a apropriação de estratégias (meta)cognitivas de construção do sentido e do posicionamento sobre o gênero *relato autobiográfico* pelos IDE.

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

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

## **2. Metodologia**

A pesquisa se caracteriza como interpretativista (MOREIRA & CALEFFE, 2008) e do tipo sociocultural (WERTSCH, 1998), na medida em que, respectivamente, focalizam a produção de ações e significações dos sujeitos; e o papel de uma ferramenta mediacional – o programa Ensino Estratégico - na transformação qualitativa dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica em implementação. Os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa são:

a) A concepção de deficiência como construção social: concebe a deficiência como construção histórico e socialmente situada, em relações de poder fundamentadas nas lógicas binária e produtivista, construídas pelos diversos coletivos de sociedades desiguais. Desloca a compreensão da deficiência como atributo e déficit do sujeito, numa perspectiva de



causalidade da falta, para o entendimento de deficiência como uma categoria histórica e social. Em termos de intervenção educativa, defende a deficiência como intrincada condição, que não se limita a uma condição orgânica - a dimensão primária da deficiência -, porque em estreita relação com a dimensão secundária da deficiência: a condição inferiorizada que sente aquele que apresenta a lesão orgânica. A ação política do educador, então, terá como foco a dimensão secundária, pela construção de pedagogias críticas em detrimento de pedagogias classificatórias, que intencionem desnaturalizar a dominação social sobre o sujeito em situação de deficiência em relação com a sua subjetividade: a condição que ele também se coloca a partir das relações de poder construídas socialmente, na medida em que sujeito, dominado, mas sujeito. Em termos de ensino-aprendizagem, a ação pedagógica deve atuar nos aspectos funcionais do desenvolvimento em relação com a metacognição na leitura e na escrita, por meio da construção de práticas interacionistas e discursivas de língua escrita (ARROYO, 2008; CARNEIRO, 2007; BATISTA e MANTOAN, 2006; MOTA ROCHA, 2002; CHARLOT, 2000; LONGMAN, 2002; FIGUEIREDO, 2002, POULIN, 2010; VYGOTSKI, 1991);

b) A perspectiva sóciohistórica de aprendizagem: focaliza as funções psicológicas superiores- dentre elas, a língua escrita, como produzida na e pelos mediadores físicos (os artefatos culturais) e sociais (sujeitos), já que a relação entre sujeito e mundo social é mediatizada pela linguagem. Nesse sentido, o ensino sóciohistórico é constituído de atividades sociais, produzidas pela cultura, cujas ações, operações e motivos são socialmente produzidos, o que otimiza uma cognição situada ( CORSINO, 2006; PADILHA, 2001 VYGOTSKI, 1991);

c) As perspectivas interacionista e sóciodiscursiva de leitura: a perspectiva interacionista considera a leitura como interação entre leitor, texto e contexto, a partir da qual o leitor produz a gestão da compreensão, num processo reconstrução das intenções do autor, mediado pelo ensino estratégico de um professor, leitor experiente. A sóciointeracionista discursiva acrescenta a anterior a compreensão da leitura como constitutiva e constituída de interações por sujeitos, não apenas cognoscente, mas histórico-socialmente situados e membros de comunidades discursivas das várias esferas de linguagem, alternando-se as posições de leitor e autor, numa busca por acessar, produzir e distribuir sentidos, sendo respaldados pelos parâmetros sociais estabelecidos pela comunidade discursiva que balizam a ação leitora. Nessa direção, a língua é prática social dialógica e ideológica, razão pela qual o posicionamento na leitura é tão enfatizado. A língua escrita aqui cumpre não apenas a função e representar a realidade, mas de produzi-la, também sendo caracterizada pela polifonia e





multiplicidade de vozes e sentidos ( MACHADO, 2010; CAFIERO & ROCHA, 2009; MOTA ROCHA, 2002; GIASSON, 1993; BAHKTHIN, 1999); e

d) O paradigma dos novos estudos do letramento: tal paradigma, em oposição ao conceito de letramento autônomo conceitua letramento ideológico como (...) um conjunto de práticas sociais profundamente associadas à identidade e posição social. É a abordagem do letramento como prática social que fornece um modo de construir sentido sobre as variações nos usos e nos significados do letramento nesses contextos (...) ( STREET, 2012, p.79). Questionam a “[...] ‘grande divisão’ entre letramento e oralidade e sobre as implicações do letramento para a racionalidade.”( *Ibidem*, p.81), a partir da qual “[...] consideram que as pessoas na sociedade ‘moderna’ que têm baixo desempenho em testes tradicionais de letramento também são limitadas em habilidades cognitivas e sociais (OECD 1995; OAKHILL, BEARD E VINCENT 1995) (*Ibidem*, p. 82). Propõem (...) investigar os processos de hegemonia, as relações de poder, as práticas e discursos em competição, em vez de explorar a grande divisão (*Idem*), assim como escolha, status e identidade, por uma etnografia da educação, numa abordagem (...) de letramento participativo e de empoderamento com uma perspectiva mais socialmente orientada e que focaliza as condições sociais locais (ROGERS *apud* STREET, 2010). Historicizam a análise do letramento implicando-o nas relações de poder de sociedades desiguais e problematizando a imposição de um modelo de escola racionalista, progressista e moderna difundida pelas agências internacionais.

Os sujeitos da pesquisa são compostos por uma professora e dez sujeitos leitores alfabetizados, destes, dois com leitura fonética, quatro com leitura fluente e fonética, três com leitura e uma fluente, apresentando escrita alfabética convencional e estão em situação de deficiência intelectual e/ou múltipla. Os dados foram produzidos através de questionários de identificação, entrevistas semi-estruturadas, avaliação de leitores em sessões de leitura e de escrita e produção/análise da intervenção pela confecção de materiais de ensino (a exemplo da Coleção Memórias Marcantes) (MOTA ROCHA, 2002) e de atividades de leitura e análise de documentos.

Tal coleção implicou a elaboração de 15 livros, contendo relatos autobiográficos, narrativas de resistência (ARROYO, 2008) dos sujeitos envolvidos no Programa. Sabemos como o foco da formação numa educação para diversidade, na perspectiva de formação crítico emancipatória (KRAMER, 1999; ADORNO, 1986), deve ser a análise dos processos de dominação socialmente produzidos dos e com os sujeitos em situação de deficiência, enquanto população descartável do sistema (MOTA ROCHA, 2002). Tais narrativas otimizam



essa análise, pela possibilidade de problematizar representações inferiorizadas, importante condição para a construção de novas representações em pedagogias críticas. Ademais, evidenciam a subjetividade dos sujeitos, além de reposicioná-los enquanto sujeitos de discurso, autores de sua própria história, tendo sido base para as atividades pedagógicas.

A avaliação de leitores na decodificação, construção de sentido e posicionamento seguiu a metodologia de Mota Rocha (2002), na qual cada leitor participou de uma sessão de leitura da “Atividade de Leitura Compartilhada de Histórias”, com a mediação face-a-face da pesquisadora, caracterizada de pouca ajuda, já que pretendíamos avaliar a zona potencial, mas sobretudo nesse momento, a zona de desenvolvimento real dos leitores (VIGOTSKY, 1991), por se tratar de um pré-teste. Considerou a produção do reconto/resumo, de inferência, ideia principal e assunto, além do posicionamento leitor.

### **3. Resultados e Discussão**

Analisaremos a apropriação dos sujeitos da pesquisa sobre os planos de construção de sentido, considerados meta da leitura e critério de avaliação leitores proficientes (BATISTA et all, 2007; SAINT-LAURENT et all, 1995; GIASSON, 1993) e o posicionamento leitor, em dados produzidos nas avaliações iniciais dos sujeitos realizadas pelo pré-teste (ver tabela 1 ). Uma análise inicial da tabela acima indica a predominância da categoria não respondeu (24), seguida das categorias respondeu parcialmente e respondeu satisfatoriamente, cada uma com 15 pontos de frequência. Os dados indicam que os sujeitos produziram um reconto e não uma sinopse, o que configura compreensão linear e não compreensão global (BATISTA et all, 2007; GIASSON, 1993), esta, tendo sido realizada por apenas um dentre nove sujeitos.

A grande maioria dos sujeitos hesitaram ou realizaram reconto com grandes dificuldades tendo expressado informações pontuais ou detalhadas do enredo (principais e secundárias), sem articulação com o fio condutor da narrativa (sequência temporal); ou ainda, responderam uma parte da narrativa por outra. Outros fizeram o reconto parcialmente: recontaram algumas partes do enredo, tendo omitido outra, usaram unidades de significados literais do texto escrito, tendo indicado relativa compreensão da sequência temporal da história em nível de reconto. Apenas 2 sujeitos conseguiram fazer resumo pela estratégia de sumarização (MOTA ROCHA, 2013), ou seja (...) reescreveu o texto com a conservação da equivalência informativa, a concretização de uma economia de meios de significação e a

adaptação a uma nova situação de comunicação (GIASSON, 1993, p.16). Veja tabela 1 na página a seguir.

TABELA 1: Avaliação inicial

TIPO DE RESPOSTA:	CONSTRUÇÃO DE SENTIDO							POSICIONAMENTO		
	Começo	Meio	Fim	Inferências	Ideia Principal	Assunto	Grau de ajuda	NA	AP	BA
Não respondeu: 24	5	1	7	2	6	3	Pouca ajuda			
Respondeu parcialmente: 15	1	5	0	3	3	3	Pouca ajuda		X	
Respondeu adequadamente: 15	3	3	2	4	0	3	Pouca ajuda			

Ressaltemos ainda a maior dificuldade, sobretudo, na compreensão do final ou desfecho da narrativa (7 não responderam), seguido do começo e do meio (5 não responderam ambas as partes) que representam, respectivamente, o cenário e a trama. Numa análise horizontal da tabela temos para o não respondeu (13), o respondeu parcialmente (6) e o respondeu satisfatoriamente (8) reafirmando a dificuldade de apropriação desses planos de construção de sentido.

No caso das inferências predomina a compreensão adequada (categorias respondeu satisfatoriamente 4 e parcialmente, 3) tendo apenas 2 sujeitos respondido inadequadamente. Estes dados revelam que tais sujeitos parecem ter destreza em estabelecer relações entre os conhecimentos textuais e de mundo, fazer extrapolações buscando colaborar intencionalmente com a produção dos sentidos participando ativamente na leitura de informações implícitas ou do interdito. Lembremo-nos de que inferências exigem a compreensão de informações implícitas, demandando maior abstração na ação leitora e a mobilização de conhecimentos do leitor (JOHNSON & JOHNSON, 1986 *apud* GIASSON, 1993).

A compreensão da ideia principal apresentou equilíbrio entre as categorias de resposta (3 para cada uma delas). Produzidas a partir das inferências, hoje a informação principal tem um lugar de destaque no ensino e sabe-se que é uma habilidade que os alunos da escolarização inicial não se apropriaram. A ideia principal é a mensagem do autor, visão de



conjunto, elementos importantes, ponto de vista principal, ideia central do texto, sendo inclusive a informação mais importante que o autor deu para explicitar o assunto. Pode ser encontrada numa só frase ou em duas frases adjacentes. Pode estar também implícita e deve-se inferi-la através de informações no texto (*Idem*). São afirmações generalizadas.

O posicionamento leitor teve predominância da argumentação parcial – AP: opina sobre o enredo lido e o argumenta parcialmente, pois a despeito de apresentar uma opinião sobre o enredo, não o faz com firmeza e relacionando a ideologia do autor, com o seu contexto social e sua teoria de mundo, com função social de convencer o outro. Nenhum dos sujeitos apresentou a categoria “Não argumenta- NA: opina com dificuldades sobre o enredo lido e não o justifica. Pode apresentar opinião circular ou vaga; assim como Boa argumentação - BA: opina sobre o enredo lido e o argumenta bem, pois relaciona as informações do enredo com o seu contexto social e sua teoria de mundo.” A despeito de os sujeitos terem interpretado o lido de forma relativamente coerente com a ideia principal do enredo, não o fizeram de forma clara, firme e articulada com os conhecimentos de mundo e as experiências sociais dos leitores, o que caracteriza a boa argumentação nesta pesquisa (MOTA ROCHA, 2013; 2002).

Assim, parece haver um início da dessacralização do discurso escrito por parte dos leitores (MOTA ROCHA, 2013), assim como o deslocamento para se colocar do ponto de vista do outro avaliando seu ponto de vista, atitude fundamental na ampliação de pontos de vistas e da intensificação da subjetivação dos sujeitos quando interagem com o discurso do outro, ao mesmo tempo, diferenciando-se do outro. Aliás, esta atitude indica ganhos de desenvolvimento e aprendizagem nas teorias psicogenéticas de Wallon, Piaget e Vygotsky (ARAUJO, 2008).

#### **4. Considerações**

Ensinar a ler, na perspectiva interacionista de leitura (SAINT-LAURENT ET ALL, 1995), implica o ensino estratégico para a gestão da compreensão por estratégias metacognitivas de leitura, na relação texto, leitor e contexto. Numa perspectiva discursiva (CAFIERO E ROCHA, 2009), seria levar o aluno a relacionar assunto do texto, conhecimentos enciclopédicos e suas experiências de vida e em outras leituras; mostrar as informações usadas pelo autor para distribuir as informações no texto (o que estaria em realce e em pano de fundo); discutir a estruturação do texto conforme o gênero, levantando informações, relacionando-as, distinguindo informações centrais e secundárias, identificando





tese e argumentos do autor; perceber implícitos e a linha de raciocínio que sustenta cada texto e sua finalidade; comparar formas linguísticas identificando marcas que indicam intencionalidade e efeitos de sentido produzidos pelo autor do texto; e descobrir a importância e o prazer do ato de ler.

A avaliação inicial dos sujeitos revela uma apropriação inicial do reconto, ideia principal e assunto e, um pouco melhor, das inferências e do posicionamento leitor. Ainda nos permite traçar os objetivos da proposta de formação leitora pelo ensino estratégico, em nível de produção de respostas parcialmente adequadas, já que a maioria dos sujeitos não conseguiram produzi-las: 1) Produzir a compreensão linear em nível de reconto, sobretudo, do final da narrativa; 2) Intensificar a produção adequada de inferências; 3) Construir a ideia principal dos enredos de modo a sintetizar a ideologia do autor em sentença generalizadora favorecendo a estocagem da informação; 4) Intensificar a produção adequada do assunto, resumindo-o em uma palavra; 5) Construir posicionamento/interpretação na leitura de modo a ter argumentação clara, firme e articulada com o conhecimento de mundo do leitor.

O desenvolvimento de tais objetivos, apostamos, poderá ser feito na prática de formação leitora *Ensino Estratégico*: pedagogia de leitura na qual se explicita as estratégias de leitura no ato de ensino-aprendizagem realizado entre leitores de distintos níveis conceituais (*hábeis e não hábeis*), busca levar o aluno a tomar consciência dos processos cognitivos (estratégias (meta)cognitivas de leitura) usados em determinadas situações-problema. Tal proposta foi desenvolvida por pesquisadores do Departamento de Psicopedagogia da Université Laval- Québec, do Grupo de Pesquisa sobre Leitores com Dificuldades de Adaptação Escolar, coordenado pelas professoras Dra Joceline Giasson e Dra. Lise Saint-Laurent.

Nesta investigação ela ainda está fundamentada em alguns princípios: 1) a imersão dos alunos em atividades letradas envolvendo o letramento literário; b) a afirmação e o conhecimento dos sujeitos, sobretudo, pública, enquanto autores e leitores da comunidade discursiva em construção pelo programa em foco; c) ação mediada, sobretudo pela mediação pedagógica individualizada, na leitura e suas estratégias metacognitivas, com a explicitação verbal de estratégias usadas antes, durante e depois de ler, com avaliação multidimensional e contínua da participação dos sujeitos; d) a criação de atitudes valorativas, estratégicas e cuidadosas, de autoavaliação e de corresponsabilidade na formação leitora atrelando uso consciente de estratégia leitora e êxito na leitura.



Outras ações pedagógicas que focalizam as estratégias de codificação da informação, de repetição interna da informação e de retenção de significados em relação a memória de trabalho, a transferência de aprendizagens, a diminuição do pensamento autocentrado no egocentrismo e a construção da seriação e da sequência temporal são fundamentais por se tratar de fragilidades observadas em sujeitos em situação de deficiência, com exceção desta última (FIGUEREDO, POULIN & GOMES, 2010), em contextos que otimizem o apelo do IDE às aos seus conhecimentos, estratégias e conceitos em situações problemas envolvendo a leitura, de modo a construirmos à autodeterminação, meta central da educação destes sujeitos (POULIN, 2010).

A despeito da complexidade da construção de sentido e do posicionamento leitor enquanto habilidades leitoras de alto nível (GIASSON, 1993; SAINT-LAURENT ET all, 1995) e sua correlação com as dificuldades de construção de sentidos por sujeitos situação de deficiência intelectual, os dados indicam que o desempenho dos sujeitos da pesquisa está circunscrito entre não responder ou responder parcialmente. Por outro lado, também indicam que eles estão em franco processo de apropriação dos planos de construção de sentido e posicionamento leitor. Tais fragilidades, assim, não impossibilitam que se construam leitores façam a gestão da compreensão e produzam extrapolações éticas e afetivas sobre o lido (BATISTA ET ALL, 2007).

Sugerem ainda que tais sujeitos podem se beneficiarem de ensino-sócio histórico também fundamentado nos referenciais teórico-metodológicos apresentados nesta investigação ao ponto de focalizarem sua ação leitora para construir, com intenso, adequado e significativo suporte de leitores proficientes e num ensino estratégico, as funções psicológicas superiores. Dentre elas, nesta pesquisa, encontra-se a apropriação de estratégias (meta)cognitivas de construção de sentido e do posicionamento leitor. Apostamos que após a implementação da intervenção esses avanços sejam melhor efetivados.

## Referencias

ADORNO. **Educação após Auschwitz**. São Paulo: Ática, 1986.

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. da S. (Org.). **Temáticas de Educação Escolar**. João Pessoa: JRC Editora, 2008.

ARROYO, M. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; LEÃO, Geraldo (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MOTA ROCHA, S. R. da. **Leitores da comunidade e crianças lêem histórias na escola: Programa de integração da criança remanescente à comunidade letrada**. (Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Ceará), 2002.



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

A Formação das Culturas Democrática e Leitora na Escolarização Inicial. In: RODRIGUES, M. (Org.); ARCOVERDE, R. D. L. (Org.). **Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea: trabalho e formação docente na contemporaneidade**. 1. ed. Campina Grande: Editora Universitária da Universidade Federal de Campina Grande - EDUFCEG, 2008. v. 1. 890 p. ISBN 978-85-89674-84-3 - 07-119

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

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

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

SAINT-LAURENT, L. et al. Programme d'intervention auprès des élèves à risque: une nouvelle option éducative. Montréal, Canadá: Gaetan Morin, 1995.

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

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

WERTSCH, J. V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: WERTSCH, J. V. *et alii* (Orgs.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.