

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.029](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.029)

MEDIAÇÃO DE LEITURA NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO DE UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Fabiana Júlia de Araújo Tenório

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/CAA, fabiana.julia@pesqueira.ifpe.edu.br.

Bárbara Elyzabeth Souza Nascimento

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, barbara@pesqueira.ifpe.edu.br.

RESUMO

Em consonância com a perspectiva interacionista de leitura (CHARTIER, CLESSE, HÉBRARD, 1996; SOLÉ, 1998; COLOMER, COLOMER, 2002; PETI, 2008; YUNES, 2005; 2009), cujos princípios subjazem um leitor ativo, crítico, cidadão, livre e capaz de participar ativamente de diversos eventos de letramento na sociedade (FREIRE, 1996; GADOTTI, 2008), questionamo-nos: como propor situações de leitura em que estudantes com deficiência intelectual possam construir sentidos sobre os textos científicos compartilhados nas aulas? Que estratégias podem ser utilizadas pela professora mediadora na intenção de ajudar esses estudantes a construir sentidos sobre o que ouve ou lê? Partindo do princípio de que a finalidade da leitura tem como primeiro objetivo o uso social, o presente estudo tem como objetivo central analisar a mediação de sessões de leitura individualizada voltadas, especificamente, para inclusão de uma estudante com deficiência intelectual no componente curricular de Português Instrumental, do Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica. De natureza qualitativa (STAKE, 2011; IBIAPINA, 2008), o estudo analisou as videogravações

de aulas/atividades remotas mediadas ao longo de dois semestres. Nesse período, foram experienciadas várias estratégias. No entanto, os dados produzidos na pesquisa nos sinalizaram que os momentos em que a professora percebe uma maior compreensão do texto verbal é, justamente, no momento em que há uma interação antes, durante e depois da leitura, resgatando os conhecimentos prévios, buscando informações explícitas no texto, mobilizando pequenas inferências, potencializando comentários de elaboração pessoal sobre a temática e favorecendo a associação dos textos lidos com os demais componentes em que a estudante estava matriculada. Concluímos, então, que a mediação docente é fundamental no processo de construção de sentidos de textos científicos, especialmente quando se trata de estudantes com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Mediação de Leitura, Estratégias de Leitura, Inclusão, Deficiência Intelectual.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, quando nos voltamos ao debate sobre a formação de leitores, especialistas da área e alguns estudos têm apresentado um discurso unânime em prol de um leitor ativo, crítico, criativo, livre e capaz de exercer sua cidadania em diferentes eventos de letramento (ROCKWELL, 1982; SOLÉ, 1998; CAMPS; COLOMER, 2002; TEBEROSKY, YUNES, 2005, 2009; PETIT, 2008; KLEIMAN, 2008).

De fato, o exercício da leitura seja literária e/ou não-literária é o passaporte para múltiplos horizontes, perspectivas, caminhos e descaminhos. Um leitor é aquele que constrói sentidos sobre o que lê/escuta, aprimorando o que já sabe num processo de ressignificação (KOCH, 2010; YUNES, 2009).

Em outras palavras, o leitor ativo: “processa , critica, contrasta e avalia a informação que tem diante de si, desfruta ou rechaça, que dá sentido ao que lê” (SOLÉ, 1998, p.21). A leitura, portanto, é:

[...] um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam as leituras [...] A interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo de nossa leitura. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo. Assim, os objetivos de leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender (SOLÉ, 1998, p.22).

Considerando essa concepção de leitura, ao ler textos com propósitos acadêmicos, no ensino superior, por exemplo, é imprescindível que o leitor compreenda os textos, tenha consciência do objetivo de sua leitura, discuta com seus colegas e professores, fazendo relações com os saberes construídos em diferentes componentes curriculares.

Realizar essas atividades exige do estudante/leitor, especialmente no ensino superior, o desenvolvimento de habilidades e, quando ele é um estudante/leitor com deficiência intelectual, com

particularidades nos processos cognitivos, esse desenvolvimento deve receber uma atenção mais específica, a fim de reforçar suas potencialidades e minimizar suas dificuldades.

Diante dessa constatação e da importância dessas habilidades leitoras para os processos de ensino e aprendizagem em um curso do ensino superior, questionamo-nos: como propor situações de leitura em que estudantes com deficiência intelectual possam construir sentidos sobre os textos científicos compartilhados nas aulas? Que estratégias podem ser utilizadas pela professora mediadora na intenção de ajudar esses estudantes a construir sentidos sobre o que ouve ou lê?

Na tentativa de refletir sobre os referidos questionamentos, no presente estudo analisamos a mediação de sessões de leitura individualizada voltadas, especificamente, à inclusão de uma estudante com deficiência intelectual no componente curricular de Português Instrumental, do Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica. Afinal, no contexto acadêmico pesquisado, os estudantes do curso superior são mobilizados a realizarem leituras técnicas de diferentes gêneros textuais (artigos e resumos científicos, mapas conceituais, entre outros) e, portanto, compreender os textos sugeridos/mediados por leitor mais experiente, no caso a professora, é uma condição para construir saberes científicos.

Sobre a importância do mediador de leitura, concordamos com BAJOUR (2012) de que o papel do mediador é potencializar o encontro do texto, o leitor e a palavra, numa espécie de decolagem, de voo em direção a algo, desbravando possibilidades que teçam a compreensão.

Em síntese, ainda sobre o mediador, podemos dizer que:

O mediador é alguém que toma o texto como um monumento que precisa ser explorado, olhado, analisado, desconstruído se necessário, para que possa emergir a voz, a compreensão singular daquele que lê. “Alguém que manifesta à criança, ao adolescente e também ao adulto uma disponibilidade”, um acolhimento, uma presença dialógica e que, principalmente, considera o outro – que precisa ser levado ao texto – como um sujeito histórico, cultural, portanto, “construído por” e “construtor de palavras” carregadas de sentidos. (BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 11)

O presente estudo, portanto, contribui significativamente para a literatura na área de inclusão, além de materializar esforços para o cumprimento da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) que, especificamente no Art. 27, afirma que a educação é um direito da pessoa com deficiência e que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis.

É válido ressaltar que o desenvolvimento de um leitor/estudante com deficiência intelectual está atrelado às especificidades que este traz nos seus processos cognitivos. Este estudo é, portanto, um olhar para uma situação específica. O que não impede, entretanto, que seja uma reflexão para casos semelhantes.

Além disso é necessário ressaltar o papel formativo de estudos dessa natureza, já que inspira professores(as) a refletirem sobre as possíveis adequações curriculares para atender às especificidades de estudantes com deficiência (ZEICHNER, 1993, 2008; SCHOM, 2000; PERRENOUD, 2002).

Afinal, incluir não restringe a garantia do acesso, mas a permanência significativa do discente, dando condições de aprendizagem, tempos de aprendizagem, reflexão e oportunidade para redimensionar a prática, selecionando os recursos didáticos adequados.

METODOLOGIA

De natureza qualitativa/colaborativa (IBIAPINA, 2008; PIMENTA, 2008; STAKE, 2011;), no referido estudo de caso, analisamos as interações entre a professora e uma estudante com deficiência intelectual no momento da leitura de textos acadêmicos, vivenciados no componente curricular de Português Instrumental do Curso Superior de Bacharelado em Engenharia Elétrica do *Campus* Pesqueira.

Ao longo de dois semestres, professora e estudante vivenciaram várias estratégias no processo de ensino-aprendizagem. A necessidade dessa adequação é justificada na busca por uma adequação que favorecesse os processos cognitivos da estudante e minimizasse as dificuldades provenientes da deficiência intelectual.

É importante salientar que

(...) uma pessoa com deficiência intelectual pode ter comprometidos processos associados à aprendizagem como atenção, memória, comunicação, elaboração de estratégias e autorregulação que são processos considerados cognitivos e metacognitivos. Entretanto, tais processos são passíveis de serem trabalhados e aprendidos dentro de um plano eficaz de intervenção mediador. (PIMENTEL, 2018, p. 15)

Em virtude do período pandêmico, todas as aulas/sessões foram realizadas de forma remota, via Google Meet, sendo as aulas adaptadas às necessidades específicas da estudante. Ou seja, a estudante, após recomendação da equipe técnico-pedagógica do curso, recebeu atendimento individualizado dos professores que realizaram as adaptações didáticas e curriculares necessárias à inclusão/recepção da estudante nos primeiros dois semestres. A referida professora, responsável pelo componente curricular Português Instrumental, foi uma das que participaram dessa inclusão/recepção da estudante. Esse estudo utiliza, no entanto, o recorte de uma aula do segundo semestre com essa aluna.

Os procedimentos para produção e análise dos resultados da pesquisa podem ser sintetizados nas seguintes etapas:

- Etapa 1: videogravação e registro/anotações das aulas de leitura, mediadas pela professora, obedecendo aos princípios éticos da pesquisa;
- Etapa 2: Assistir/analisar às videogravações das aulas, tomar notas de alguns aspectos considerados fundamentais;
- Etapa 3: Organização dessas interações em categorias temáticas para a discussão e análise, conforme Bardin (2010), com ênfase nos procedimentos/estratégias adotadas antes, durante e após a leitura.

Vale salientar que foram acrescentados aos dados notas pessoais do diário de campo da professora, no caso, a primeira autora do artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para uma melhor discussão e socialização dos dados, concentramos os nossos olhares em basicamente três dimensões:

os procedimentos adotados antes, durante e depois da leitura. Contudo, antes de apresentar as principais interações da professora e estudante, apresentaremos o perfil docente da mediadora da leitura.

CONHECENDO O ESTILO PROFISSIONAL DA PROFESSORA-PESQUISADORA DO ESTUDO:

A professora tinha vasta experiência profissional com 28 anos de docência, justificada não apenas pelo tempo de ensino dedicado aos estudantes do Ensino Médio Integrado ou Superior, nos componentes curriculares de Português Instrumental, Língua Portuguesa e Literatura, mas, pelo tempo de prática reflexiva. Ou seja, era experiente em “refletir na ação e sobre as suas ações”, com olhar crítico, observador, reflexivo para o aprendizado dos discentes.

Essa experiência com o exercício reflexivo da prática parece ter sido incorporada ao estilo educativo da docente. Vale ressaltar que, ao longo dos semestres, a professora não tinha experiência em conduzir leituras e atividades com estudantes com deficiência intelectual. Nesse sentido, a capacidade de ler a sua prática de forma crítica, ler os feedbacks da estudante e ainda vislumbrar estratégias para pensar em alternativas, adequações curriculares, ratificou um perfil de alquimia pedagógica, reunindo, assim, as características necessárias para o desenvolvimento do trabalho.

Além de refletir na ação, é preciso ressaltar:

- i. Disponibilidade afetiva, ou seja, o encorajamento positivo no ensino-aprendizagem, planejamento cuidadoso e totalmente desvinculado de uma visão capacitista de inclusão, permitiu a construção de uma relação interpessoal saudável e contagiante, se estendendo à estudante que também correspondia positivamente;
- ii. Empatia: a professora, a todo o momento, deslocava-se para o lugar da estudante, como ela está sentido? Será que está aprendendo? Será que estou correspondendo? Em alguns momentos o nível de sensibilidade era tão intenso que a docente demonstrava uma preocupação tomada por vários dilemas que eram acolhidos e debatidos com a equipe técnica-pedagógica;

- iii. **Autoridade:** a professora, através de sua resiliência e árduo trabalho reflexivo, liderou através do exemplo o interesse dos demais professores, núcleo de educação inclusiva e equipe pedagógica para investir em cursos formativos para compreender a deficiência da estudante. Inclusive, mediou um diálogo reflexivo com os docentes dos componentes curriculares mais específicos do curso, tais como Física e Introdução à Engenharia.

Partindo da ideia de que o mediador é aquele que constrói pontes, como sugere Petit (2008), vejamos os procedimentos adotados em três momentos que consideramos pertinentes à construção de sentidos dos textos lidos com a estudante:

1) QUE PROCEDIMENTOS FORAM UTILIZADOS ANTES DA LEITURA?

A professora inicia a aula com uma conversa informal, na tentativa de fortalecer os processos de ensino-aprendizagem. A linguagem positiva é fundamental para reforçar a disposição afetiva da aluna para o semestre que se inicia. Durante essa conversa inicial, a docente também explicava o caráter interdisciplinar da disciplina de Português Instrumental, que, reorganizada para atender à estudante de maneira individualizada no segundo semestre, buscou dialogar com os componentes de Física e Introdução à Engenharia, ou seja, os textos lidos retomaram conceitos estudados com outros professores. Assim dizia a docente:

Toda vez que você tiver um encontro comigo, a gente vai ler textos, interpretar, fazer resumos para ajudar os outros dois professores, entendeu? Os outros dois professores, entendeu?

É interessante salientar que, em vários momentos, as explicações eram repetidas diversas vezes. Retomar o que foi dito e acrescentar novas informações de maneira clara/objetiva era uma intervenção necessária e frequente, já que a estudante esquecia as informações e já que sua memória de curto e longo prazo eram instáveis em virtude de sua deficiência intelectual.

Assim, todo o início da aula, além de retomar o que foi lido, estudado e debatido nos encontros anteriores, a professora apresentava o objetivo da aula, do dia. Esse aspecto, consideramos relevante, tendo em vista a importância de incluir também a estudante nesse processo metacognitivo, ou seja, entender como aprende, o que já sabe e o que precisa saber diante de “objetivos alcançáveis”, tal como propunha a perspectiva sociointeracionista (VYGOTSKY, 2007; BRUNER, 2001).

Nessa perspectiva, o primeiro passo era compreender a finalidade da leitura, ou seja, ler para quê? Afinal:

Quando se lê com o objetivo de “saber como fazer” é imprescindível compreender o texto lido, e no caso de se fazer uma coisa coletiva, deve-se garantir que essa compreensão seja compartilhada. Assim, no caso anterior, o leitor selecionava o que era preciso ou não ler, enquanto agora é absolutamente ler tudo e compreendê-lo, como objetivo para atingir o objetivo proposto (SOLÉ, 1998, p.94)

Por isso que na leitura para fins de aprendizagem, como é o caso, o texto pede a contrapalavra, ou seja, o diálogo sobre o texto, seguido da elaboração/produção coletiva de um resumo escrito do texto lido.

A partir dessa informação, a aluna começa a compreender, desde o início, para que aquele texto seria utilizado. O objetivo da aula 1, do semestre em questão, por exemplo, era “ler o texto, discutir e elaborar um resumo em forma de parágrafo.” Em outras ocasiões, foi explorado resumos dos textos, através de mapas conceituais, já que a aluna havia demonstrado mais facilidade com esse gênero.

Ainda sobre a importância de apresentar o objetivo da aula, no caso ler para aprender determinados conteúdos específicos do curso, é importante frisar que estabelecer objetivos/ finalidades faz parte de todos os processos de ensino e aprendizagem e isso não é diferente para uma aluna com deficiência intelectual.

Nesse momento, além da retomada do que foi visto/lido nos encontros anteriores (conhecimentos prévios) com a professora e demais professores, a docente reforçava o objetivo da aula e ainda se colocava como andaime no processo, sempre reiterando a sua

presença enquanto mediadora, interlocutora. Assim, afirmava a docente: “a gente vai fazer juntas”, “vamos pensando juntas”.

Era comum a utilização de imagens, ou seja, textos não verbais. A exploração do texto não-verbal, mobilizou a antecipação de sentidos e conhecimentos prévios sobre o texto que seria lido. Geralmente, como já pontuamos, os textos foram selecionados em parceria com os docentes dos componentes curriculares estudados no semestre.

Um dos textos lidos (Fig. 1), por exemplo, foi sobre o tema “Movimentos” da área de Física, resgatando conceitos que a estudante exploraria na referida aula. Vejamos um trecho:

Figura 1: Texto utilizado pela professora na aula analisada

Português Instrumental

Aula 1: Leitura e compreensão com temática de Física.

Objetivo: Ler o texto, discutir e elaborar um resumo em forma de parágrafo.

Movimentos

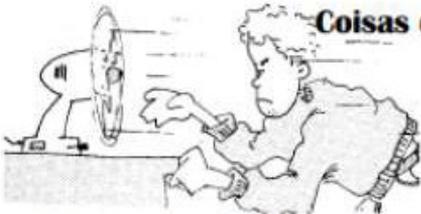
.....

Coisas que se deslocam



Quando falamos, por exemplo, em *um carro em movimento*, entende-se que o veículo está se deslocando, ou seja, saindo do lugar. Na Física, este tipo de movimento recebe o nome de **translação**.

Coisas que giram



No entanto, quando falamos de *um ventilador em movimento*, não entendemos o aparelho *saindo do lugar*, mas funcionando através do giro de sua hélice. Na Física, chamamos os movimentos giratórios de **rotação**.

Fonte: Professora/Sujeito de Pesquisa

Como podemos observar, o texto é didático e possui textos verbais e não-verbais. Assim que a professora apresenta o tema, a aluna o reconhece da aula anterior com o professor de Física, tecendo o seguinte comentário: “Oxente! Movimentos? Ele (o professor de Física) ia mandar uma atividade! (com expressão de riso/espanto)”.

Diante do comentário da discente, a professora aproveita essa informação para explorar estratégias para construir sentidos sobre o texto:

P.: O que você está vendo na imagem? Tem dois carros, não é isso? E essa outra pessoa está aí levantando, é como se fosse aqueles revólveres de brinquedo, dando a largada, tá vendo? E o que é isso aí?

Estudante: É um corrida!!! (pensativa)

Esse tipo de intervenção, antes de ler, mobiliza várias estratégias imprescindíveis: levantamento de conhecimentos prévios, antecipação e previsão de sentidos, bem como inferências. Os olhares, silêncios, hesitações e respostas da discente sinalizavam que ela estava dedicando esforços para compreender o texto. Às vezes, diante do silêncio/hesitação da estudante era comum a professora antecipar algumas respostas, contudo, era visível seu esforço para aguardar a resposta da aluna, concedendo tempo de reflexão.

Além disso, percebe-se a preocupação da professora em adequar a extensão do texto utilizado. Para Pimentel (2018),

Outra questão a ser observada é a quantidade de informações colocadas à disposição pelo meio externo para a criança, especialmente com deficiência intelectual. Se há dificuldade na seleção e organização da percepção, a grande quantidade de informações do meio externo acaba por dificultar os processos de atenção e, conseqüentemente, de memória da pessoa com deficiência intelectual. (PIMENTEL, 2018, p. 22)

Nesse primeiro momento, percebemos o quanto a mediação da leitura inicia desde a escolha do texto a ser lido, seguida da conversa prévia da leitura literal do texto. Esse primeiro momento, reforça a experiência da leitura enquanto prática social e de letramento, não

dissociada do cotidiano e da vida, mesmo diante de uma leitura técnica, com objetivo de aprender algo específico (BAJOUR, 2012).

No item a seguir, focalizaremos o nosso olhar às interações realizadas no momento durante a leitura.

2) Que procedimentos foram adotados durante a leitura?

Durante a leitura foi possível identificar uma regularidade de interações adotadas pela docente, tais como: proposição de perguntas literais (para localização de informações explícitas), bem como perguntas para construir sentidos sobre o texto, pensar e reorientar o processo de compreensão.

Além disso era perceptível o incentivo da docente para que a estudante prosseguisse com as suas reflexões (P.: Isso, perfeito, continue...) e se colocando também como parceira da estudante nessa tarefa de construir sentidos sobre o texto (P.: “Será que a gente conseguiu entender?”).

Pensar como a estudante está pensando, colocar-se na perspectiva dela e pensar alto, modelando para a estudante, são procedimentos que, além de ensinar à discente um jeito de ler e de ser leitor diante de um texto, horizontaliza a relação, deixando a estudante confortável, livre para se expressar, mesmo com hesitações.

Considerando também que a pessoa com deficiência intelectual precisa da mediação de outras pessoas para desenvolver certas habilidades, essa estratégia de colocar-se na perspectiva da estudante, oferece mais tempo para que ela se aproprie da ajuda que está sendo dispensada. (PIMENTEL, 2018).

Esse tipo de mediação, em que a professora conversa durante a leitura para promover a compreensão, subjaz uma concepção de leitor enquanto sujeito ativo, que se sente afetado pelo texto. Ou seja, lê, escuta, pensa, sente-se afetado e tem vontade de falar, como sugere Yunes (2009).

É importante destacar o quanto a leitura também serve para ampliação do vocabulário de palavras até então desconhecidas pela estudante. Após a leitura do subtítulo em voz alta, a professora relê, atribuindo significado à palavra desconhecida. Vejamos um pequeno trecho:

P: Você sabe o que é deslocar?

Estudante: Não. O que é isso?

P: Então, vamos lá: O motorista do IF se deslocou até a casa de Rafaela. O que ele fez? (lendo)

Usando exemplos a partir do cotidiano da aluna, a docente vai perguntando até que a aluna se aproxime da resposta correta:

P: Rafaela se desloca até a cozinha... eu quero dizer o quê?

Estudante: andou - depois que a estudante chega ao sentido da palavra, a professora continua a leitura em voz alta. E segue retomando:

P: Então, o que é movimento? [...]

Interessante ressaltar ainda, na sequência do momento descrito acima, que a docente explora as imagens do texto (ver imagem apresentada no item anterior), fazendo referência à imagem e exemplifica o conceito de movimento a partir dos carros. Ainda como estratégia, a docente faz uma ligação do subtítulo do texto e do conceito estudado com o componente curricular de Física.

Depois desse movimento com o subtítulo “Coisas que se deslocam”, a professora solicita à aluna que releia o texto. A leitura dela é apenas de decodificação. Ao perceber isso, a docente retoma (P.: Vamos ficar só nesse pedacinho aí. Vamos de novo! Acompanha aí a leitura). Então, ela lê em voz alta para a aluna escutar. Percebe-se aqui uma tentativa de oferecer um modelo de leitura, com pausas e entonação, que possibilite a fruição/fluência do texto e, portanto, a compreensão.

Ao retomar o texto, a professora sugere a continuidade, chama atenção da estudante e, ao perceber que ela está com dúvidas para compreender o conceito lido sobre “Movimentação”, estende a reflexão com a proposição de uma exemplificação com a própria discente:

P.: Então, vamos de novo!/Em outras palavras [...]
Agora, você está em movimento?

Estudante: Não (balançando a cabeça, negativamente, em tom de riso)

Os mesmos procedimentos são replicados, ou seja, exploração dos textos não-verbal e verbal, com leitura/releitura em voz dos demais subtítulos e conceitos estudados (Translação e Rotação), com paradas estratégicas para perguntas e releituras.

O momento seguinte é uma sistematização feita pela docente, que resume os conceitos e solicita que a estudante explique como entendeu, culminando com a produção coletiva/ individual de pequenos resumos. Esses textos produzidos eram revistos/lidos pela docente cuja interlocução apresentava devolutivas significativas para a estudante.

Antes de avançarmos para o próximo item, convém destacar o quanto a concepção da estudante sobre o que é estudar, ou seja, ler para aprender, construir conhecimento, foi ressignificada ao longo das aulas e mediação docente.

Por exemplo, era comum, ainda no início do processo, a estudante apresentar estranhamento sobre a ideia de, a todo tempo, a professora convidá-la para conversar sobre os textos, ler e dar devolutiva sobre as suas escritas. Em vários momentos, a estudante perguntava sobre o que precisava copiar do quadro, incluindo textos já prontos, já presentes nos livros. Esse hábito parece ter sido cultuado ao longo de sua trajetória escolar nos ensinamentos fundamental e médio.

Esse aspecto reforça mais ainda a importância do mediador, enquanto leitor mais experiente e que potencialmente pode apresentar novos horizontes aos seus estudantes, ensinando-lhes o que é ler com finalidade e, sobretudo, para construir sentidos sobre os textos e temas suscitados/estudados. Assim como Solé (2003, p.117), estamos convictos de que “alunos e alunas sempre podem aprender a ler melhor mediante as intervenções do seu professor”

3) Que procedimentos são explorados após a leitura

O leitor ativo, crítico e reflexivo é aquele que, mesmo após ter compreendido o sentido literal do texto, aproveita o ensejo para estender as informações apreendidas e conectá-las em diferentes contextos de uso social.

Ao compreender que a experiência com a leitura ilustra um evento de letramento, a docente resgata os tópicos abordados

durante a leitura, dessa vez, investindo em mais exemplos do cotidiano, tais como:

P.: Se eu for lhe visitar em sua casa, é movimento de translação ou de rotação?

Estudante: “de translação” – confirmando que aprendeu.

P.: E se você pegar um pião de brinquedo? Se soltar o pião, é rotação ou translação?

Estudante: de rotação

P.: Vamos, então, fazer um resumo sobre esses dois conceitos.

Vale ressaltar que elas fazem o resumo oralmente e, na sequência, a estudante repete, tecendo outras perguntas/comentários. No final, a docente propõe que a estudante registre por escrito o que elas resumiram oralmente, reforçando que não é uma cópia literal do que foi dito, mas um resumo com o entendimento refletido da discente (P.: Não é para copiar, viu, moça! Quero que você faça com suas palavras).

A professora após as sessões de leitura, além de propor a escrita de pequenos resumos, sugere a releitura do texto, dessa vez individualmente em casa.

Todos os combinados são retomados no final da aula, a professora retoma o objetivo/roteiro (P.: Nossa aula de hoje foi sobre o quê?).

Ter uma sequência e retomada constante dos combinados e conteúdos abordados pode parecer entediante para alguns estudantes, contudo, investir nesse processo pareceu fundamental para o andamento das atividades e organização da rotina de estudos da discente em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados produzidos na pesquisa nos sinalizaram que os momentos em que a professora percebe uma maior compreensão do texto verbal e não-verbal é, justamente, quando há uma interação antes, durante e depois da leitura, resgatando os conhecimentos

prévios, buscando informações explícitas no texto, mobilizando pequenas inferências e potencializando comentários de elaboração pessoal sobre a temática.

Nesse sentido, a conversa sobre o texto, e temas mobilizados por ele, possibilitou que a estudante pudesse interagir nas aulas e compreender a finalidade da leitura, ou seja, ler para aprender tópicos específicos da área de Engenharia Elétrica.

Ao mesmo tempo, a leitura refletida, na conversa para construir sentido, apresentou um impacto profundo na produção textual da estudante, já que, ao invés de apresentar cópias literais dos textos didáticos/científicos, compreendeu que escrever é dizer o que pensa/entende sobre o assunto.

Concluimos, então, que a mediação de leitura realizada pela docente é fundamental no processo de construção de sentidos de textos científicos, especialmente quando se trata de estudantes com deficiência intelectual, afinal a leitura pressupõe compreensão. E, portanto, atividades como essa aprimoram também a performance da discente nas leituras individuais, já que as habilidades modeladas/valores aprendidos no coletivo, acompanharão a discente em situações de leitura individualizadas ao longo de seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. B.; BARBOSA, M. V. (Orgs). **Leitura e mediação : reflexões sobre a formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BARDIN, L.. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010;

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm; acesso em: 29 Novembro 2022.

BRUNER, J. S. A **Cultura da Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.

CHARTIER, A.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artmed, 1996.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 12. ed, São Paulo: Cortez, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 12. Ed. São Paulo: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Â. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura.14.Ed, Campinas: Pontes, 2011.

KOCH, I V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Ed.34, 2008.

PERRENOUD, P. Da Reflexão na Essência da Ação a uma Prática Reflexiva. In: PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, Marília A. S. **Pesquisa em Educação**: possibilidades investigativas/ formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008. v. 2.

PIMENTEL, Suzana Couto. A aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual numa abordagem psicopedagógica. In: SOUZA, Rita de Cácia Santos (org.). **Aprendizagem e deficiência intelectual em foco – Discussões e pesquisas**. Aracaju: Criação, 2018. Disponível em <chrome-extension://efaidnbnmnibpcqajpcglclefindmkaj/https://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2015/12/ritaaprendizagemediferenca.pdf>. Acesso em 28/11/2022.

ROCKWELL, E. Los usos escolares de la lengua escrita. In: FERREIRO, E.; GÓMEZ Palacio M. **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI, 1982.

STAKE, R. E. Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

SCHÖM, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. -Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, Isabel. Leitura em Educação Infantil? Sim, Obrigada! In: TEBEROSKY, A. *et al.* **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. São Paulo: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Tradução: Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YUNES, Eliana. **Pensar a Leitura: complexidade**. 2. ed.; São Paulo: Loyola, 2005.

YUNES, Eliane. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymar, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.