



**Silvia Roberta da Mota Rocha**



Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

[silviarobertadamotarocha@gmail.com](mailto:silviarobertadamotarocha@gmail.com)

**Cleonice Maria de Lima Oliveira**



Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

[cleo-nicelima@hotmail.com](mailto:cleo-nicelima@hotmail.com)

# **A CONTRIBUIÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO NAS SUBJETIVIDADES DE SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

## **RESUMO**

A centralidade da língua escrita, na constituição intersubjetiva e sua frágil apropriação por sujeitos com deficiência intelectual motivou esta pesquisa. A investigação sócio-histórica analisou as contribuições da alfabetização/letramento na ressignificação de subjetividades. Utilizamos a análise microgenética de episódios interativos. Os resultados indicam apropriação de estratégias metacognitivas/culturais/sócioafetivas, enquanto funções psicológicas superiores, o que impulsionou a ressignificação de subjetividades de dominação em subjetividades afirmativas. A afirmação de leitores-alfabetizados contribui com a desnaturalização da ideologia da deficiência sustentada pela descrença na exitosa alfabetização/letramento por tais indivíduos e a construção de escolas e sociedades acolhedoras.

**Palavras-chave:** Deficiência intelectual. Alfabetização/letramento. Subjetividade.

## **THE CONTRIBUTION OF LITERACY/LETTERING IN THE SUBJECTIVITIES OF SUBJECTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIE**

### **ABSTRACT**

The centrality of the written language, in the intersubjective constitution and its fragile appropriation by subjects with intellectual disabilities, motivated this research. The socio-historical investigation analyzed the contributions of literacy/lettering in the resignification of subjectivities. We used the microgenetic analysis of interactive episodes. The results indicate the appropriation of metacognitive / cultural / socio-affective strategies, as superior psychological functions, which boosted the resignification of dominance subjectivities in affirmative subjectivities. The affirmation of literate readers contributes to the denaturalization of the ideology of disability sustained by the disbelief in successful literacy/lettering by such individuals and the construction of welcoming schools and societies.

**Keywords:** Intellectual disability. Literacy/lettering. Subjectivity.

**Submetido em:** 31/03/2020

**Aceito em:** 22/06/2020

**Publicado em:** 10/12/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp57-78>



## I SITUANDO A INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa analisa as inter-relações entre os processos de alfabetização, letramento e subjetividades na escolarização formal de sujeitos com deficiência intelectual. Ela se justifica pelo reconhecimento e possibilidade de enfrentamento da contradição entre a importância da língua escrita em sociedades com culturas impressas e eletrônicas e a fragilidade de sua apropriação nos processos de alfabetização e de letramento por sujeitos com deficiência intelectual<sup>1</sup>.

Sabemos, sobretudo empiricamente, que há inúmeros sujeitos com deficiência intelectual que não desenvolveram os simbolismos de primeira ordem, particularmente, a oralidade e o oral, ou o fizeram em relação à leitura e à escrita, porém, em precárias práticas alfabetizadoras e de letramento. Também, é fato social a presença de dificuldades de habilidades leitoras de alto nível, a exemplo da gestão da construção de sentido e do posicionamento leitor, ou ainda de níveis elementares de alfabetismo nesses sujeitos, uma importante condição para o letramento nas sociedades grafocêntricas.

A pedagogia classificatória (LONGMAN, 2002) e a pedagogia da negação (FIGUEIREDO *et al.*, 2010) podem ser apontadas aqui como as principais causas intra-escolares dessa formação leitora precarizada, por sua vez, caracterizada enquanto produção da desigualdade social via processos de alfabetização e de letramento com tais sujeitos.

Nessa direção, nos apoiamos no discurso da diferença<sup>2</sup>, notadamente, nos desafios postos à escola pública, para a construção de práticas letradas e sócio-históricas de alfabetização e de letramento com sujeitos em processos de exclusão social/escolar. Exclusão esta compreendida não apenas como exclusão física do aluno, pela negação do acesso à escola pública, mas sobretudo, referente ao não engajamento com o saber ler/escrever, de modo a se constituir como leitor alfabetizado (MOTA ROCHA, 2018).

Tal exclusão configura processos de negação de bens simbólicos e de vínculos sociais centrais à condição humana, cuja importante marca constitui a necessidade de pertencimento e de reconhecimento do outro (MOTA ROCHA, 2018; POULIN, 2010; PINO, 2005). Ainda é importante considerarmos que essa exclusão social/escolar ocorre em nossa sociedade grafocêntrica, na qual essa língua assume centralidade nas práticas letradas e nas relações sociais, em processos de constituição intersubjetiva e de produção da sociabilidade democrática via escolarização pública.

Assim sendo, as atitudes de produzir e analisar discursos configuram importantes aprendizagens para a participação social e afirmação pessoal, quando da constituição e da ação política de sujeitos, na

---

<sup>1</sup> Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil. Doravante, usaremos as siglas LI, LM e PRL, respectivamente, para nos referirmos aos sujeitos com deficiência intelectual – leitores iniciantes, às professoras, enquanto leitoras mediadoras, e ao Programa de Leitura em Foco.

<sup>2</sup> Discurso emergente no Brasil, sobretudo em 1990, quando da ação política dos diversos coletivos, feitos desiguais (ARROYO, 2008), que passaram a intensificar a resistência social pelo direito a políticas públicas focais, em detrimento de políticas universalistas, fundamentadas, especialmente, no padrão europeu de homem branco, segundo Gomes (2012).

direção da construção de políticas de diferença em culturas e sociedades acolhedoras. Tal aspecto é particularmente importante no caso de sujeitos com deficiência intelectual, aos quais têm sido negado historicamente, quase sempre, práticas de ensino da língua escrita, fundamentadas na perspectiva sócio-histórica de aprendizagem, segundo a qual a constituição do sujeito ocorre pela mediação com a cultura e, sobretudo, com a linguagem e o outro.

Desse modo, através do duplo nascimento, notadamente com o pensamento simbólico, o sujeito penetra no meio humano, constitutivo e constituído do universo cultural: “[...] um meio feito de produções simbólicas – onde as próprias realidades naturais adquirem significação ou valor simbólico” (PINO, 2005, p. 10). Nessa direção, pensar, relacionar, emitir, captar, escolher, significar, transferir, prever, evocar, falar, ler e escrever, dentre outras, constituem Funções Psicológicas Superiores<sup>3</sup>, ou seja, que envolvem processos mentais superiores e, por isso mesmo, são tipicamente humanas.

Um destaque, no entanto, deve ser dado à metacognição: “[...] a seleção de estratégias úteis à resolução de problemas (STERNBERG, 2007), ao planejamento de sua aplicação, à avaliação e, enfim, à regulamentação do processo de resolução de problemas” (FIGUEIREDO *et al.*, 2010, p. 77). A metalinguagem seria a autorregulação consciente na leitura e na escrita.

Outro aspecto distintivo de tais funções diz respeito ao fato de que as funções elementares de herança genética e propagadas por si mesmas são insuficientes para a adaptação do bebê humano. Ou seja, não podem originar por si mesmas as FPS. Assim sendo, tais funções, sobretudo a metacognição, função social da escola em sociedades produtoras de ciência, demanda a intensa e qualificada mediação da cultura, particularmente, pelo acesso mediado dos seus instrumentos físicos e psíquicos (VYGOTSKY, 2000; PADILHA, 2000; CORSINO, 2006; PINO, 2005). A mediação pedagógica, para a metacognição, costuma ser mais exigente quando se trata de sujeitos com deficiência intelectual ou com demais leitores em atraso (FIGUEIREDO, 2012).

Pela sua dimensão simbólica e abstrata, a apropriação de tais funções exige a mediação semiótica e pedagógica. A mediação semiótica envolve a relação mediada entre sujeito e cultura, por meios dos signos (VYGOTSKY, 2005; 2000), enquanto a mediação pedagógica diz respeito “[...] às atitudes, gestos, expressões, silêncios, hesitações e procedimentos constitutivos de relações pedagógicas e suas significações produzidas em situações de ensino-aprendizagem” (MOTA ROCHA *et al.*, 2018, p. 7).

De que forma a subjetividade pode ser articulada aos processos de alfabetização e de letramento na formação leitora em sociedades grafocêntricas? Essa nossa inquietude intelectual nos acompanha em nossa ação social de professora e de pesquisadora educacional e nos motivou à realização desta investigação.

---

<sup>3</sup> Doravante, FPS.

Inicialmente, destacamos que a subjetividade é uma importante categoria da teoria sócio-histórica em seu preceito. Subjetividade entendida enquanto posição do sujeito no mundo, indício de constituição do sujeito, incluindo interesses, destrezas, preferências, expectativas, potencialidades, laços, saberes, significados e sentidos dos sujeitos, enquanto se hominiza<sup>4</sup>, através da educação (KASSAR, 2012; MONTE-SERRAT, 2007; GÓES, 2000; CHARLOT, 2001; 2000).

Charlot (2001)<sup>5</sup>, expoente do paradigma da relação com o saber, é outro autor que acentua a constituição intersubjetiva em condição de reciprocidade com a construção da relação com o saber. Para ele, a subjetividade é compreendida em sua dimensão histórica e culturalmente contingente, com foco nos “[...] contextos e processos sociais nos quais os jovens se constituem como sujeitos e, em especial, como sujeitos dos saberes que se reconhecem como especial” (CHARLOT, 2001, p. 50).

Nesse paradigma, a relação com o saber pressupõe a construção do eu epistêmico e a construção mediada e, historicamente situada, do sentido, da mobilização e da atividade, com vistas à construção de uma relação com o saber, no qual o sujeito articula e retroalimenta os saberes na vida e na escola. Por isso mesmo, vincula-se por adesão e a partir da mediação do outro em atividades sociais ou práticas letradas.

Em se tratando da relação com o saber, em processos de alfabetização e de letramento com sujeitos com deficiência intelectual, pesquisas (PADILHA, 2000; FIGUEIREDO, 2012; FIGUEIREDO *et al.*, 2010) têm demonstrado fragilidades na apropriação das FPS, sobretudo relativas à metalinguagem, muito em função da presença de práticas pedagógicas de orientação empirista de conhecimento ascendente de leitura/escrita, de alfabetização como sistema de códigos e de letramento autônomo.

Corroborando tais fragilidades e práticas a compreensão de que os sujeitos com deficiência intelectual seriam incompletos ou incapazes de se apropriarem das FPS, compreensão esta de inspiração da Teoria da Privação Cultural, tratando o atraso, a deficiência, o insucesso escolar e as desigualdades produzidas na escola como resultantes do desempenho individual do sujeito (CHARLOT, 2000; MOTA ROCHA, 2002).

Além disso, tais práticas pedagógicas têm um papel relevante na construção de um tipo de relação com o saber, podendo ser de ruptura ou de descontinuidade entre o aprender na vida e na escola (CHARLOT, 2001), em que as subjetividades construídas e expressas na relação pedagógica apontam para um sujeito e uma língua escrita objetificados, intensificando a dominação e a conseqüente inferiorização dos sujeitos com deficiência.

Tal aspecto produz mais distanciamento do que vinculação com a leitura e a escrita nos processos de alfabetização e letramento (MOTA ROCHA, 2018). O letramento justamente pressupõe a disposição e vinculação dos sujeitos com as práticas sociais letradas, sofrendo e produzindo impactos da/com a cultura

---

<sup>4</sup> Para Charlot (2001, p. 25), a hominização, destino inevitável pela condição inacabada do ser humano, ocorre via educação pelo “[...] triplo processo de humanização, de subjetivação-singularização e de socialização (indissociáveis)”.

<sup>5</sup> Conceito emergente numa pesquisa sobre jovens brasileiros de classes populares.

escrita, vinculando-se e fazendo uso frequente e exitoso da língua escrita em eventos de letramento de variados domínios de linguagem.

As práticas letradas seriam “[...] os modos culturais de se utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas” (ROJO, 2010, p. 26). Nestas, temos os significados e os sentidos da escrita para sujeitos. Os eventos de letramento se referem às “[...] ocasiões nas quais uma pessoa produz, compreende ou tenta produzir língua escrita” (ANDERSON; TEALE, 1987, p. 213) e materializam as práticas letradas (STREET, 2010).

O desenvolvimento do letramento é, pois, importante condição para a alfabetização, já que ele pode produzir significado e sentido às ações dos sujeitos em situações de ensino-aprendizagem. A alfabetização, por sua vez, também permite a autonomia no uso social da leitura e da escrita. Enquanto tecnologia da escrita (SOARES, 2010), no sentido de habilidades psico e metalinguísticas, a alfabetização seria a construção mediada da escrita como sistema de representação da linguagem oral, construção original, real e inteligente pela criança (FERREIRO, 1995).

Do nosso ponto de vista, implica ainda o desenvolvimento dos simbolismos de primeira e de segunda ordem, demanda a habilidade de operar lúdica e deliberadamente com a linguagem escrita, construindo, pela mediação semiótica e pedagógica, as propriedades do sistema notacional de escrita alfabética. Assim sendo, para Charlot (2000, p. 64), uma importante função social da educação é “[...] levar uma criança a inscrever-se em certo tipo de relação com o mundo, consigo e com os outros”.

A construção do eu epistêmico, engajado por adesão em uma relação com o saber, é desafio a ser construído com e na escola, sobretudo com sujeitos que sofrem intensos processos de exclusão social (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018; CHARLOT, 2001), como é o caso dos sujeitos desta pesquisa. Para tanto, uma primeira exigência a tal construção diz respeito à conceituação da deficiência e da deficiência intelectual.

Nessa direção, temos a contribuição de Vygotsky, para quem a deficiência resulta da relação entre a dimensão primária e a secundária:

Os aspectos primários referem-se às lesões orgânicas, lesões cerebrais, malformações orgânicas, alterações cromossômicas, enfim, características físicas comumente apontadas como causas da deficiência e que interferem significativamente no processo de desenvolvimento de indivíduos considerados portadores dessa deficiência. Os aspectos secundários não estão diretamente ligados ao primário, mas traduzem as dificuldades geradas pela deficiência primária (CARNEIRO, 2007, p. 46).

Vemos, pois, uma abordagem relacional, em que a deficiência é caracterizada como uma produção social, de múltiplos fatores inter-relacionados (da sociedade, da família, do sujeito e da escola). Tal produção é historicamente construída nas relações de poder de sociedades desiguais (MOTA ROCHA, 2018; MELO, 2018). Contempla, portanto, a dominação e a subjetividade do sujeito (POULIN, 2020). A deficiência intelectual pode ser entendida mais como uma condição inferiorizada decorrente das condições

concretas da vida, das relações que se estabelecem entre as pessoas, do que das características de quem tem alguma limitação orgânica.

Assim a aprendizagem da pessoa com deficiência estaria diretamente relacionado à ausência de oportunidades de mediação semiótica, por exemplo, na forma como se negocia ou dificulta a construção mediada das funções psicológicas superiores. Assim, o tipo e a intensidade do apoio à pessoa com deficiência são outros aspectos para se qualificar os suportes sociais, considerando-se uma conceituação pela dimensão prospectiva da deficiência intelectual na perspectiva sócio-histórica, pois, como nos diz Padilha (2000, p. 200), referindo-se à noção de compensação da perspectiva sócio-histórica: onde há falta, há força e “[...] não há limitação previsível de incorporação cultural”.

Para tanto, o enfrentamento da pedagogia da negação é importante condição para a educação socialmente relevante, especificamente no que diz respeito ao ensino repetitivo e à negação das FPS com tais pessoas, dificultando “[...] que o aluno se mobilize para adquirir/construir qualquer tipo de conhecimento” (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 24).

Outra importante exigência nessa direção é a realização de pesquisas e práticas educacionais, articuladoras dos processos de alfabetização, letramento e subjetivação<sup>6</sup>/subjetividade pela perspectiva dialógica de alfabetização e de letramento, com a Psicogênese da Escrita e os Novos Estudos do Letramento<sup>7</sup>, além da incorporação da perspectiva sócio-histórica de aprendizagem e interacionista/discursiva de leitura/escrita, como o fez esta investigação ora apresentada.

Nos moldes interacionista e discursivo de língua escrita, a construção do sujeito ocorre simultaneamente aos processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, na medida em que a linguagem posiciona os sujeitos nas relações sociais (STREET, 2010).

No modelo dialógico, a alfabetização e o letramento são abordados pela interdependência, dialogicidade e horizontalidade entre tais processos, levando em consideração todas as suas facetas (linguísticas, psicológicas, pedagógicas, culturais, entre outras). Nesta pesquisa, tal dialogicidade passou a incorporar os processos intersubjetivos, na medida em que compreendemos que a relação pedagógica com a língua escrita e entre os sujeitos, enquanto objetos de conhecimento e de produção intersubjetiva, não se configuram, nem de longe, como processo puramente cognitivo (SILVA, 2009; COOK-GUMPERZ, 1991).

Ademais, a produção de conhecimentos nesse cenário de formação leitora é uma relevante demanda social para a pesquisa e o ensino sobre a alfabetização e o letramento no Brasil, um país com grande precariedade de formação leitora, produzida, particularmente, pela desinvenção da alfabetização, quando da emergência do letramento no Brasil e suas drásticas consequências para a nossa alfabetização

---

<sup>6</sup> A subjetivação é a construção de sujeitos, pelos atos de se diferenciar e se assemelhar aos sujeitos em dada comunidade discursiva, enquanto se constitui sujeito singular numa história compartilhada (MOTA ROCHA, 2002).

<sup>7</sup> Doravante NEL

(SOARES, 2007). Nossa investigação, portanto, insere-se na perspectiva da necessária reinvenção da alfabetização pelo modelo dialógico citado.

Desse modo, diante do exposto e considerando o pressuposto das inter-relações entre subjetividade, alfabetização e letramento, interpelamo-nos: quais as possibilidades de articulação entre subjetivação/subjetividade, alfabetização e letramento em práticas letradas e sócio-históricas do letramento literário e escolar? Como ocorre o processo de ressignificação de subjetividades por sujeitos com deficiência intelectual, leitores iniciantes, com subjetividades de dominação, que passaram a se constituir leitores alfabetizados? Quais as possibilidades de afirmação de tais sujeitos quando da apropriação de estratégias (culturais, afetivas, sociais e metacognitivas) na educação inclusiva, pertinentes à leitura e à escrita em processos de alfabetização e de letramento, com a construção da relação com o saber ler e escrever, na referida prática pedagógica?

Tais questões de pesquisa nos ajudam a configurar o nosso objeto de investigação, qual seja: a análise das contribuições dos processos de alfabetização e letramento na ressignificação das subjetividades por sujeitos com deficiência intelectual. Os objetivos específicos deste estudo são: 1) construir, implementar e analisar o Programa de Leitura Compartilhada de Histórias<sup>8</sup>; 2) refletir sobre a apropriação de estratégias de inserção escolar, na perspectiva da educação inclusiva, por sujeitos com deficiência intelectual e 3) relacionar tal apropriação aos processos de subjetivação/subjetividades, alfabetização e letramento, refletindo sobre a ressignificação de subjetividades de dominação pelos sujeitos com deficiência intelectual.

Esta investigação pressupõe que as práticas letradas e sócio-históricas podem contribuir com os processos de subjetivação/subjetividade e de alfabetização/letramento de sujeitos com deficiência intelectual na escolarização formal, democratizando a língua escrita e a educação como direito subjetivo, ao passo que desnaturaliza a ideologia da deficiência/normalidade, por sua vez, aspectos impulsionadores da construção de escolas, culturas e sociedades acolhedoras.

## **2 APRESENTANDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Realizamos uma pesquisa sociocultural, na qual se focaliza o papel de uma ferramenta mediacional na construção de processos mentais superiores (FREITAS, 2002; WERTSCH, 1998). O Programa de Leitura constituiu, pois, tal ferramenta. Focalizamos ainda a natureza qualitativa do fenômeno pela

---

<sup>8</sup> O programa de leitura foi investigado por Mota Rocha em sua tese de Doutorado, sob a orientação de Dra. Rita Vieira de Figueiredo, da Universidade Federal do Ceará, com a colaboração da Dra. Lise Saint-Laurent, da Université Laval-Québec. Nesta investigação, adicionalmente, tal prática foi investigada junto aos sujeitos com deficiência intelectual. O detalhamento dessa prática será procedido mais adiante.

compreensão das ações, transformações e significações dos sujeitos na sua processualidade histórica e dialógica (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Para Freitas (2002, p. 26),

[...] os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizar os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto.

Segundo Molon (2008), a abordagem vygotskyana tem ganhado centralidade na investigação das relações intersubjetivas e dos processos de subjetivação em práticas sociais e pedagógicas de diferentes contextos culturais, focalizando-se a singularidade humana como aspecto norteador. No caso da pesquisa sobre subjetividades, tal autor afirma que

A contribuição epistemológica da perspectiva sócio-histórica para a ciência psicológica contemporânea reside na compreensão dos fenômenos psicológicos como processos mediados, na afirmação do sujeito enquanto um ser quase-social e da subjetividade enquanto fronteira do psicológico e do cultural (MOLON, 2008, p. 58).

Além disso,

[...] Enquanto forma de ser e de estar no mundo social, a investigação sócio-histórica sobre a subjetividade demanda analisar as condições e as dinâmicas das relações sociais implicadas na constituição do psiquismo humano, pela compreensão dos modos como tais relações produzem efeitos nas subjetividades dos sujeitos, considerando-se que [...] a subjetividade não existe *a priori*, mas concretiza-se no processo de internalização evidenciando que o desenvolvimento acontece de modo partilhado (KASSAR, 2000, p. 44).

Góes (2000) afirma que a análise da subjetividade articuladora do paradigma sócio-histórico de aprendizagem e discursivo de língua escrita implica na análise da dinâmica das enunciações, com destaque para as práticas sociais, as relações de poder, as posições subjetivas, as imagens dos interlocutores, as formações discursivas, os gêneros discursivos, dentre outros. Ou seja, tal análise é “[...] centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos, ou seja, em práticas sociais discursivas” (GÓES, 2000, p. 21).

A pesquisa envolveu como sujeitos 20 alunos com deficiência intelectual e 17 professoras da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campina Grande (APAECG)<sup>9</sup> que constituíram as duplas leitoras das sessões de leitura do PRL. Os LI (Leitores Iniciantes) tinham idade entre 11 e 41 anos; eram leitores iniciantes – em processo de aquisição da leitura e da escrita e moravam em Campina Grande-PB ou adjacências. Cursavam o primeiro ciclo do Ensino Fundamental I, a Educação de Jovens e Adultos ou participavam de oficinas na APAECG. Tinham interesses e vivências com animais, namoros, passeios, esportes, música/celular/computador e profissões.

---

<sup>9</sup> Algumas professoras tinham mais do que um aluno como leitores iniciantes no PRL.

Muitos tinham autonomia de ir/vir à escola, circular em outros espaços sociais da cidade e, alguns, em tirar dinheiro no banco. Alguns assumiam alguma atividade laboral, a exemplo da produção e comercialização de artesanato e da profissão DJ; outros, em condição de liderança perante seus pares. Dos 20 mencionados, 12 foram sujeitos focais da investigação. As 17 professoras tinham idades entre trinta e cinquenta anos e possuíam Especialização em Educação Especial, Psicopedagogia ou Educação Inclusiva. A produção dos dados resultou:

1) de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos: entrevistamos cada LI, para a produção dos relatos autobiográficos, constitutivos da coleção de livros do Programa. E com as dezessete professoras, sobre as ações e as significações do programa de leitura no desenvolvimento dos processos de alfabetização/letramento/subjetivação dos LI. A entrevista semiestruturada “[...] se constitui como uma relação entre sujeitos, na qual se pesquisam os sujeitos as suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com outras pessoas de seu ambiente” (FREITAS, 2010, p. 22);

2) da observação participante de sessões de leitura iniciais e finais das duplas leitoras: essa ferramenta de produção de dados, na abordagem sócio-histórica, caracteriza-se “[...] pelo caráter mais dialético buscando uma mediação entre o individual e o social. O que se busca nessa observação é a compreensão construída nos diferentes encontros e dos diferentes enunciados produzidos entre pesquisador e pesquisado” (FREITAS, 2010, p. 22). Tivemos, então, observações participantes das sessões de leitura e de escrita (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018), gravadas em vídeo, que, em interface com os demais instrumentos, nos ajudaram na produção e análise dos dados;

3) da avaliação da aquisição da leitura e da escrita: essa avaliação foi procedida com os sujeitos focais do estudo. Cada um deles foi avaliado pela pesquisadora, na escola, em uma perspectiva diagnóstica, multidimensional e colaborativa, de acordo com a metodologia desenvolvida por Mota Rocha (2002).

Trabalhamos com a análise de conteúdos, na qual “[...] as linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e seus componentes psicossociais” (SEVERINO, 2007, p. 121), sobretudo, tendo-se em vista a predominância de linguagens não-discursivas nesses sujeitos.

### **3 IMPLEMENTANDO A PRÁTICA LETRADA E SÓCIO-HISTÓRICA**

O *Programa de Leitura Compartilhada de Histórias* se caracteriza como uma prática letrada dos domínios literário e escolar. Dentre os seus eixos teórico-metodológicos norteadores temos o trabalho pedagógico com os sujeitos e suas subjetividades, pelo protagonismo letrado via autoria dos LI. Sabemos que um dos principais instrumentos de dominação tem sido a negação do direito à voz e, sobretudo, à expressão escrita:

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. [...] sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem excluídos de qualquer representação (SILVA, 2009, p. 163).

A partir de Arroyo (2008), que defende a educação para as diferenças, através do escrutínio da dominação pelos próprios sujeitos em processos de exclusão social/escolar, a produção da coleção *Um pouco de Mim* – com vinte livros autobiográficos dos LI, atuou, pois, como estratégia política de protagonismo letrado dos LI, fundamentada na afirmação política e nos processos identitários, construídos a partir do seu coletivo diverso, como o slogan internacional prega: *Nada sobre nós, sem nós!*

Dessa forma, entendemos currículo como construção de sujeitos, que, nesse caso, implica a interdição dos processos de internalização e reprodução pelo próprio LI das representações inferiorizadas de si, por sua vez, produzidas social e historicamente pela nossa cultura classificatória, meritocrática e homogeneizadora, cuja escola é uma das mais importantes agências (OMOTE, 2004; ARROYO, 2008; MOTA ROCHA, 2018).

Mais ainda, tais narrativas evidenciam esse protagonismo letrado e configuram aposta metodológica na produção do sentido e da afirmação dos LI, via autoria, pelo pertencimento à comunidade discursiva dos leitores do PRL, dos mediadores aos seus pares. Nesse caso, a autoria produz verossimilhança entre o autor e seus leitores do PRL, importante condição à construção de relações de saberes, com centralidade no eu epistêmico (CHARLOT, 2001) e na construção do engajamento com a leitura/escrita (MOTA ROCHA, 2002).

Nessa direção, a produção discursiva, instância de autoria e de autorrepresentação, a partir do seu coletivo diverso, reposiciona os LI na relação com o saber, conferindo-lhes protagonismo no e pelos letramentos literário e escolar. Em última instância, trata-se da formação educacional crítico-emancipatória (ADORNO, 1987).

O segundo eixo do PRL diz respeito à transposição da prática letrada de leitura compartilhada de histórias para a escola, enquanto prática de ensino em investigação referente ao modelo dialógico de alfabetização/letramento. Consideremos, aqui, os desafios postos à pesquisa e ao ensino sobre a formação leitora no Ensino Fundamental I, persistindo o desafio de desenvolver a metalinguagem em condições concretas de uso efetivo e significativo da língua escrita em vários domínios da linguagem de nossa sociedade impressa e eletrônica, o que alguns autores apontam como alfabetizar letrando (SOARES, 2007; ROJO, 2010, 2012) em processos de adequada escolarização dos gêneros sociais (ROJO, 2012; SOARES, 2010), considerando-se a função social da escola, em atuar na metalinguagem (BUNZEN, 2010).

E “quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem” (DOLZ; SCHNEULWY, 2009, p. 179). Desse modo,

distinguímos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduz eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e as atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES, 2003, p. 47).

Não menos importante é a mediação semiótica e pedagógica face a face com a leitura e a escrita pela dupla leitora. Tal eixo está fundamentado na concepção sócio-histórica de que os membros mais experientes da cultura atuam como conversores de funções elementares em FPS, segundo a lei genética do desenvolvimento humano. Os mediadores de leitura devem atuar no PRL, na construção e intervenção de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de leitura e escrita, de modo que os LI ocupem lugares discursivos e vivenciem práticas discursivas significativas e das diversas esferas do simbólico (PADILHA, 2000).

Por ser semiótica, a mediação cumpre dupla função: a produção do pensamento generalizante e a construção de relações interpessoais, com vistas à produção, inclusive ideológica, da realidade social (CORSINO, 2006; VYGOTSKY, 2005; PINO, 2005; SMOLKA, 2000). Mas, para isso, e em contexto escolar, há de se considerar a atuação docente, caracterizando-se também enquanto mediação pedagógica.

A constituição mediada de sujeitos e de saberes implica na interação mútua entre os sujeitos e suas subjetividades (KASSAR, 2012), inclusive materializada por linguagens verbais (a oralidade/o oral e a escrita) e não verbais (o gesto, o olhar, a postura corporal, o silêncio, entre outros); estas últimas muito presentes no caso dos LI. Constituiu aspecto central da prática em foco o trabalho com as perspectivas interacionista e discursiva de língua escrita, respectivamente, enfatizando a gestão da compreensão e do trabalho com a decodificação pela relação entre código e sentido na leitura, e a perspectiva psicogenética de alfabetização na escrita, articulada aos NEL.

A psicogênese, teoria que enaltece a face psicolinguística da alfabetização, nos permite posicionar adequadamente o sujeito cognoscente e social na relação com a construção mediada da escrita como sistema de representação e das propriedades do sistema notacional de escrita. A dimensão discursiva da língua escrita também esteve na base da mediação no PRL, implicando atenção nas relações de poder, na interação mútua entre ideologias e posições subjetivas, nos vínculos sociais, na relação pedagógica e nas extrapolações éticas e estéticas no posicionamento leitor, dentre outros.

Pelo exposto, temos o último eixo, em que a análise linguística, no processo de alfabetização, foi procedida de acordo com os preceitos da perspectiva interacionista de leitura, segundo a qual o sentido permite a decodificação, e não o inverso, como defendido pelo modelo ascendente de leitura (LODI, 2004; GIASSON, 1993), tal como expressas nas etapas de leitura mais adiante. O principal desafio pedagógico desse eixo metodológico é a construção do eu epistêmico e da metacognição com os LI, para

aprofundarem a análise linguística, explicitarem suas escolhas e processos mentais, forte dificuldade desses sujeitos. Por isso mesmo, a metacognição esteve situada na referida prática letrada em seus eventos de letramento. A partir de tais eixos propusemos as seguintes etapas das sessões de leitura e de escrita:

a) conversa informal, para a construção de estratégias antes da leitura, pela utilização do conhecimento prévio e pela elaboração de hipóteses sobre o gênero e o assunto do livro a ser lido. Foi prioridade a criação do contexto emocional, qualificado para a leitura;

b) leitura do livro sem apontar o texto escrito, de modo a não desviar a atenção do LI do sentido do texto e das ilustrações, dimensão da fruição estética do gênero literário, aspectos condicionantes do desenvolvimento do letramento literário e da etapa seguinte;

c) reconto e/ou sinopse oral do enredo lido, no qual o LI, com ajuda, deveria buscar explicitar sua compreensão oral da macroestrutura da narrativa lida, pelo reconto ou resumo, refletindo sobre a inferência, ideia principal e assunto/ referente do enredo;

d) posicionamento oral do lido, quando o LI deveria emitir uma opinião oral sobre o lido, buscando argumentá-la;

e) releitura, apontando o texto escrito em blocos e na pista inicial de cada palavra, no painel do texto escrito, foco do trabalho com a decodificação do signo linguístico;

f) escrita provisória na caixa de letras ou manuscrita, ocasião em que o LI deveria produzir o teste de quatro palavras e uma frase pela manipulação da escrita, importante condição à construção mediada do princípio alfabético no processo de alfabetização.

Em cada sessão, a dupla leitora deveria usar livros com relatos autobiográficos, crachás, painéis, diários e fichas de avaliação, com registros das sessões.

## **4 APROPRIANDO-SE DE ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO SOCIAL/ESCOLAR**

As estratégias de inserção social/escolar, na perspectiva da educação inclusiva, dizem respeito à apropriação de vários conhecimentos pelos sujeitos que lhes ajudaram a lidar melhor com a sua condição de exclusão social/escolar (MOTA ROCHA; FIGUEREDO, 2018) e são referentes às estratégias metacognitivas<sup>10</sup>, sociais, afetivas e culturais.

As estratégias sociais envolvem a construção de:

[...] relações interpessoais do indivíduo num grupo social, tais como as habilidades de se expressar, de negociar pontos de vista antagônicos, de resolver problemas pelo diálogo, de aceitar decisões

---

<sup>10</sup> Já conceituadas no início deste artigo.

coletivas, de internalizar certas normas sociais e de lidar com os limites da convivência social. (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018, p. 93).

As estratégias afetivas contemplam o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança<sup>11</sup>. Já as estratégias culturais dizem respeito à:

[...] construção dos usos e funções sociais da escrita no contexto letrado e à assimilação do motivo social da aprendizagem da leitura, sugerindo-nos a possibilidade de construção de uma relação social, positiva e espontânea com a língua escrita em contextos reais de comunicação – nas atividades sociais –, como um indício de construção do estatuto do leitor (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018, p. 98).

A partir de agora, explicitaremos os dados acerca de tal apropriação pelos LI. A análise da apropriação das estratégias (meta) cognitivas de leitura e de escrita considerou a análise microgenética do desempenho dos 12 LI – sujeitos focais das avaliações iniciais e finais da pesquisa, nas sessões de leitura e de escrita. Para essa análise, consideramos a decodificação, a construção de sentido, o posicionamento na leitura, além do nível psicogenético na escrita, com base em Mota Rocha e Figueiredo (2018).

A decodificação é a transformação pela relação grafema-fonema do significante escrito em significante oral, bem como da identificação do significado do signo linguístico. Os níveis de decodificação de Mota Rocha e Figueiredo (2018) são:

Nível A: não fez relação termo a termo entre palavras, faladas e escritas e identificou o signo linguístico pelos índices figurativos; Nível B: fez análise do signo linguístico, mas não fez síntese; Nível C: fez análise e síntese, sem identificação do sentido do signo linguístico; Nível D: fez análise, síntese e identificou o sentido da palavra decodificada, pelo uso concomitante de índices figurativos e fonológicos, tendo apresentado leitura fonética.

Os dados indicam que o PRL contribuiu para a apropriação da decodificação pelos LI, importante aspecto da alfabetização, por conferir autonomia e legitimidade ao leitor. No início da investigação, predominava a presença de sujeitos com leitura nos níveis iniciais de decodificação (sete LI com desempenho no nível A e três no nível B; três LI no nível C e nenhum sujeito com desempenho no nível D). Ao final da pesquisa, identificamos a predominância dos níveis intermediários de decodificação (com apenas um LI com desempenho no nível A, indicando o avanço de seis sujeitos; de cinco LI no nível B e de quatro no nível C). Ao final da investigação, dois LI tiveram desempenho referente ao nível D.

A construção de sentido é importante meta da formação leitora, revelando-se habilidade de alto nível e contemplando vários planos: 1) reconto ou compreensão linear; 2) inferências ou informações implícitas no texto; 3) resumo ou compreensão global; 3) ideia principal, que traduz a ideologia do autor; e 4) assunto, o referente do discurso. Em relação aos dados sobre os planos de construção de sentido, consideramos como *Frágil Compreensão (FRC)* quando o sujeito fez reconto/resumo, inferência, ideia

---

<sup>11</sup> A autoconfiança diz respeito à relação do sujeito com o mundo, a partir da sua autoestima. A autoestima se refere à relação do sujeito consigo mesmo, em como ele se vê (MOTA ROCHA, 2002).

principal ou assunto com extrema dificuldade, omitindo partes da macroestrutura da narrativa, ou hesitou em fazê-lo, apesar de, muitas vezes, os LI demandarem intensa mediação pedagógica.

Também, tivemos sujeitos com *Compreensão Relativa (COR)*<sup>12</sup>: quando fez reconto, inferência, ideia principal ou assunto com relativa facilidade, apresentando aspectos principais e secundários da narrativa lida, necessitando de pequenos ajustes na construção de sentido. Por fim, identificamos um sujeito com *compreensão exitosa (COE)*: quando fez reconto, inferência, ideia principal ou assunto com facilidade e com indícios de compreensão dos aspectos essenciais da narrativa – muitas vezes, tendo predominado resumo.

No início da pesquisa, tínhamos, no desempenho dos sujeitos, em todos os planos de construção de sentido, 45 de frequência para as categorias *COE*, 12 para *COR* e 15 para a *FRC*. Os dados demonstram a melhor compreensão do cenário da narrativa e, em menor proporção, do final (resolução ou desfecho). A compreensão do meio ou da complicação do enredo foi a parte em que os LI apresentaram maior dificuldade na avaliação inicial.

Na avaliação final, houve a diminuição da categoria *FRC* em 01 ponto (de 45, agora tem 44 de frequência), o aumento da *COR* em 03 pontos (de 12, agora com 15 de frequência) e a redução da categoria *COE*, de 45 para 42 (03 pontos a menos). Assim, houve a redução de respostas da categoria *COE*, mas diminuíram também as respostas da categoria *FRC*, pois aumentaram as respostas do tipo *COR*, significando que os ganhos dos sujeitos na construção de sentido foram relativos. Houve a involução na compreensão da ideia principal e, principalmente, no reconto do começo (de 10 para 07 de frequência na *resposta convencional*). Além disso, houve a estabilização da compreensão das inferências e a melhoria da compreensão do assunto (a categoria de *COE* tinha apenas 04, e agora, tem 07 de frequência).

O posicionamento diz respeito às extrapolações éticas e estéticas do lido, tanto afetiva quanto ideologicamente, sendo fundamental à formação leitora em sociedades democráticas (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018; BRASIL, 2007). A análise do posicionamento leitor considerou as categorias: *Posicionamento Incipiente (POI)*, quando o sujeito opinou com dificuldade sobre o enredo lido e não o justificou, podendo indicar resposta circular, vaga ou ambígua; *Posicionamento Relativo (POR)*, quando a opinião do sujeito foi parcialmente justificada e contemplou a ideologia do autor, expressa na narrativa; e *Posicionamento Exitoso (POE)*: ocasião em que houve posicionamento com argumentação fundamentada na articulação entre o contexto social e as ideologias do autor e do leitor, mediadas pela narrativa.

No início da pesquisa, identificamos a predominância da categoria *POE* (com sete de frequência), seguida da de *POR* (com cinco de frequência) e da *POI* (com zero de frequência). Ao final da pesquisa, houve a estabilização da categoria *POE* e a involução de dois sujeitos nas categorias *POI* e *POR*; ambas com a diminuição em um ponto nas frequências inicialmente observadas. Salientamos, como muito importante,

---

<sup>12</sup> As siglas presentes, a partir desta secção, são resultantes da categorização dos dados na pesquisa.

o desempenho dos sujeitos na produção de inferências e no posicionamento leitor, habilidades leitoras de alto nível, em sujeitos com deficiência intelectual.

A análise da apropriação da escrita provisória considerou o desempenho discente dos 12 LI focais em relação aos níveis psicogenéticos de escrita no teste de quatro palavras e uma frase. Analisamos três escritas subsequentes de cada sujeito, no início e ao final da pesquisa, perfazendo 06 escritas por cada sujeito e 72 escritas dos 12 LI focais. Os dados foram analisados, conforme as categorias a seguir (FERREIRO, 1995):

*Nível Pré-Silábico 1 (PS1):* apresentou intenção subjetiva para escrever e indistinção entre os sistemas de representação icônicos e não icônicos, assim como relevou ter compreensão da linearidade e da arbitrariedade. Fez variação intrafigural e expressou a hipótese de quantidade mínima; *Nível Pré-Silábico 2 (PS2):* fez variação interfigural e apresentou a hipótese do realismo nominal; *Nível Silábico (S):* fonetizou, tendo apresentado hipótese silábica, qualitativa e/ou quantitativa; *Nível Silábico-Alfabético (SA):* indicou ter nível de transição entre as hipóteses silábica e alfabética; *Nível Alfabético (A):* apresentou nível alfabético, tendo consolidada a construção da relação grafema-fonema e das propriedades do sistema notacional de escrita em nível conceitual.

Os dados referentes à aquisição da escrita indicam grandes avanços na passagem dos níveis pré-silábicos (PS1 e PS2) para os níveis de fonetização (S, SA e A). Nas avaliações iniciais, um sujeito tinha escrita no PS1 e seis no PS2, totalizando sete LI. Cinco tinham escrita silábica e nenhum sujeito apresentou escrita SA ou A. Ao final da pesquisa, não houve sujeito com escrita PS1, totalizando apenas três sujeitos com escrita PS2. Agora, nove LI apresentaram escrita em fonetização: 03 escritas em cada um dos níveis S, SA e A. Pelo exposto, o PLDR contribuiu, significativamente, para a aquisição da escrita – aspecto inerente ao processo de alfabetização do leitor iniciante.

A análise da apropriação de estratégias sociais, afetivas e culturais, em estreita interface com o processo de letramento pelos LI, priorizou a dimensão qualitativa do dado e resultou da observação participante das sessões de leitura e escrita, além das entrevistas com as professoras – LM (Leitor mediador) do PRL– sobre os vinte sujeitos da pesquisa. Os dados emergentes da pesquisa apontam para a apropriação da condição de protagonismo letrado, por nós conceituado como ações afirmativas e de empoderamento dos LI, quando acessam, produzem e/ou difundem narrativas de resistência e constroem conhecimentos no processo de se construírem sujeitos singulares, que compartilham uma história socialmente produzida.

Nesta investigação, tal protagonismo foi expresso na *melhoria da relação com o saber, autodeterminação, empatia e busca por interações qualificadas*, bem como *afirmação e empoderamento*. A categoria *melhoria da relação com o saber* evidencia atitudes discentes reveladoras da construção da relação com o saber, por adesão e com a construção do eu epistêmico, em relações pedagógicas com a leitura e a escrita no PRL e nas demais instâncias da instituição.

São indícios dessa melhoria: a diminuição das faltas ou de atitudes de hesitação/fuga em participar das aulas e das sessões; o aumento da assiduidade nas sessões do PRL, com satisfação em participar das sessões de leitura/escrita, evidenciando, inclusive, a internalização dos eventos de letramento da prática pedagógica; a crescente realização completa das sessões de leitura, quando antes o faziam por partes, diante da hesitação em fazê-las e do pouco tempo de concentração dos LI; expressões verbais do desejo de ler e de aprender a ler; a busca, por iniciativa própria, do seu leitor mediador para a realização da sessão<sup>13</sup> e ações de persuasão para o acesso e a produção discursiva, como autores e como leitores, inclusive com usufruto da função social do letramento literário: a fruição estética.

Salientamos que os 20 sujeitos realizaram 492 sessões de leitura e de escrita, enquanto os 12 sujeitos focais fizeram 384, com uma média de 32 sessões por sujeito. Houve a predominância de mais de 28 sessões por sujeito focal. A menor quantidade de sessões foi 7 e a maior 54. Todos esses indícios são reveladores da ação leitora efetiva e significativa, com implicação dos sujeitos em atuarem como construtores e mediadores do conhecimento.

A categoria *autodeterminação* diz respeito às atitudes de disposição, iniciativa e busca pela realização de ações nos vários eventos da prática letrada em foco: atitudes de solicitar ao mediador leituras de livros na biblioteca ou em sala de aula, além do PRL; de fazer escolhas entre os títulos e os materiais didático-pedagógicos disponíveis nas sessões de leitura/escrita; de solicitar a escrita de novos livros autobiográficos para si mesmo ou para os pares, inclusive para sujeitos que não participavam do PRL e a realização de inferências e de antecipação de conhecimentos prévios nas sessões de leitura, aspectos que demandam a intensa ação do sujeito e envolvem a habilidade de estabelecer relações entre fatos, conhecimentos, contextos.

Reafirmemos que a autodeterminação é meta da educação de pessoas com deficiência intelectual (POULIN, 2010), tendo o PRL contribuído nessa direção. A categoria *empatia e busca por interações qualificadas*, em interface com a categoria acima, evidencia ações dos LI pela expressão da sensibilidade ao outro e pela proatividade em interagir com os sujeitos da instituição, aspectos também presentes na corporeidade dos LI.

Atitudes de procurar fazer amigos ou de ir à busca dos já existentes, intensificando laços e vínculos sociais; de falar mais alto nas sessões, não apenas respondendo, mas fazendo perguntas ao mediador e de conversar com pessoas desconhecidas, inclusive; de mostrar ou de procurar livros autorais de seus pares, indício de pertencimento à comunidade discursiva do PRL. No início da pesquisa, era visível o olhar cabisbaixo, a comunicação pelo oral, de modo quase inaudível e com pouca expressividade na entonação, assim como atitudes de isolamento ou de pouco usufruto das interações sociais nos espaços da instituição.

---

<sup>13</sup> Dado que tem interface com a categoria de autodeterminação.

Por fim, a categoria *afirmação e empoderamento* se refere às atitudes expressivas de ganhos de autoestima e de autoconfiança nas relações sociais, extra e intraescolares, quando da passagem da condição de leitor iniciante para a de leitor alfabetizado. Talvez, essa categoria expresse, de modo mais contundente, as consequências da apropriação da escrita como prática social, expressão do conceito de letramento (SOARES, 1999).

Os dados referentes a essa categoria são: a diminuição da apatia e de atitudes de espera ou de dependência extrema do mediador; ações nas quais os LI atuavam como ajudadores, e não mais como ajudados no PRL e em outras instâncias da instituição; a realização de ações principais, e não mais secundárias, da sessão de leitura e de escrita, a exemplo da leitura do livro e da releitura do texto no painel, que demandavam a decodificação; o aumento da quantidade de palavras escritas e lidas na sessão, acompanhado de indícios de autoconfiança, como alegria, amor próprio, altivez ao ler e ao escrever, e de melhorias da autorregulação na análise linguística; atitudes de contra argumentação sobre fatos/ideologias e de corresponsabilidade na gestão da sessão e das aprendizagens; e a expressão da ação de tomada da palavra, por uma LI, numa missa – práticas letradas do domínio religioso e em contexto enunciativo público, a partir da condição de leitora alfabetizada.

Em alguns casos, tal afirmação e empoderamento dos LI implicaram na ação social do LI como intelectual orgânico (GRAMSCI, 2013), na busca por mobilizar o desejo da aprendizagem da leitura e da escrita em seus pares, assim como com atitudes de persuasão junto aos profissionais da APAECG, para a realização do PRL, importante estratégia política de resistência e de democratização da língua escrita, contra as ascensões individuais, do coletivo de sujeitos com deficiência intelectual.

## **5 RESSIGNIFICAÇÃO DE SUBJETIVIDADES PELA ALFABETIZAÇÃO E PELO LETRAMENTO**

A pesquisa constatou a apropriação das estratégias metacognitivas de leitura e de escrita e de estratégias sociais, afetivas e culturais, indicadoras da melhoria da alfabetização, do letramento e das subjetividades dos LI, quando do protagonismo letrado desses sujeitos na prática letrada, impulsionados pelos preceitos teórico-metodológicos de pedagogias crítico-dialéticas, das quais o PRL é uma expressão.

Os ganhos nas estratégias metacognitivas de leitura e escrita apontam para excelentes conquistas na decodificação e nos níveis psicogenéticos; bons avanços na compreensão do assunto; menores avanços na apropriação do posicionamento, na construção do sentido, em nível de reconto, e na compreensão da ideia principal. Nesse último caso, possivelmente, resultante do tempo de imersão e de ação leitora dos sujeitos, tempo este razoável, mas insuficiente para alguns sujeitos. A apropriação das estratégias sociais,

afetivas e culturais foi expressa na melhoria da relação com o saber, na autodeterminação, na empatia e busca por interações qualificadas e na afirmação e empoderamento.

Numa relação dialética entre a apropriação de estratégias metacognitivas e de estratégias sociais, afetivas e culturais, de inserção social/escolar, a pesquisa identificou a resignificação das subjetividades conformistas pelos LI, em prol de subjetividades afirmativas, quando do protagonismo letrado e do reposicionamento na relação pedagógica da prática letrada e sócio-histórica.

As subjetividades conformistas podem ser compreendidas como atitudes de passividade e de dependência extrema do mediador, na qual o sujeito assume uma posição subjetiva de reprodutor do conhecimento. Ansiedade, medo, tensão, repetição, hesitação e desistência são observadas nessa subjetividade, articuladas a uma relação com o saber pouco significativa e, por isso mesmo, de distanciamento.

As subjetividades afirmativas configuram atitudes de empoderamento e de afirmação, na busca do sujeito por se beneficiar da mediação com a linguagem e o outro, na qual o sujeito expressa uma posição subjetiva de construtor do conhecimento, com indícios de metalinguagem. Manipulação, aposta, formulação e ajustes de hipóteses, inventividade, criatividade e resiliência podem ser vistas aqui.

Houve, pois, a reconfiguração da relação com o saber, em que os LI se implicavam com o próprio processo de construção do conhecimento, com atitudes de adesão (CHARLOT, 2001) e de beneficiamento da mediação pedagógica. O engajamento com o saber ler e o saber escrever no PRL evidencia a produção mediada do significado, do sentido da alfabetização e do letramento pelos LI, aspectos articulados aos eixos constitutivos da prática letrada e sócio-histórica em foco, que podem explicar tais resultados.

Além disso, houve a alteração da posição subjetiva dos LI nas relações sociais do PRL e das demais instâncias de participação social, educação por excelência, visto que despertencimento, desafiliação às interações, ruptura de laços sociais e negação de bens simbólicos constituem processos sociais excludentes de produção da ideologia da deficiência e da normalidade vividos por tais sujeitos na e pela escola e sociedade classificatórias.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa afirmam a interdependência entre alfabetização, letramento e subjetivação, notadamente, a resignificação de subjetividades pelos LI. Ademais, confirmam o pressuposto de que sujeitos com deficiência intelectual podem se beneficiar de práticas letradas e sócio-históricas em pedagogias crítico-dialéticas, apropriando-se da leitura e da escrita como função psicológica superior, bem simbólico essencial de sociedades grafocêntricas, desiguais e em democratização.

Ao que tudo indica, as fragilidades de apropriação das FPS pelos LI parecem decorrer, em grande parte, da frágil imersão desses sujeitos em tais práticas, com mediadores físicos e psíquicos socialmente qualificados, como assinalam Mota Rocha et al. (2019), Paixão (2018), Rosa (2017), Silva (2012),

Figueiredo (2012), Carneiro (2007) e Padilha (2000). A revisão de concepções de sujeitos, currículo, sociedade, escola e ensino-aprendizagem é importante implicação pedagógica desta pesquisa.

Nesses termos, os conhecimentos produzidos nesta investigação contribuem para desnaturalizar a ideologia da deficiência/normalidade, ao explicitar a apropriação de estratégias de inserção social/escolar enquanto FPS, e a consequente afirmação dos sujeitos com deficiência intelectual enquanto leitores-alfabetizados em comunidades discursivas. Isso quando se busca uma educação linguística, socialmente relevante, como direito subjetivo de todos os sujeitos, que colabora com a construção de escolas e sociedades acolhedoras.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. Educação após Auschwitz. In: COHN, G. (org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1986, p. 33-45.
- ANDERSON, A. B.; TEALE, W. H. A leitura e a escrita como prática cultural. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. **Os processos da leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 213-230.
- ARROYO, M. G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: PEREIRA, J. E. D.; LEÃO, G. (org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. Brasília: MEC, 2007.
- BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 99-117.
- CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência mental como produção social**: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com Síndrome de Down. 2007. [195] f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10829/000601510.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 set. 2019.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 93p.
- CHARLOT, B. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J. et al. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 57-68

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral: inciation aux genres formels à l'école.** Paris: ESF Editeur, 2009.

FERREIRO, E. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Y. M. (org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FIGUEIREDO, R. V. de. **Deficiência intelectual: cognição e leitura.** Fortaleza: Edições UFC, 2012.

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

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho, 2002.

FREITAS, M. T. A. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, M. T. A.; RAMOS, B. S. (org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção.** Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2010.

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

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES** [online], v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

GOMES, N. L. Desigualdades e diversidade na educação. p. 687-693. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, jul./set., 2012. Disponível em: <http://bit.ly/1KwEwF6>. Acesso em: 04 jan. 2016.

GRAMSCI, A. **A formação dos intelectuais.** Tradução de S. Ferreira. Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.

Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, jul.-set. 2012.

KASSAR, M. C. M. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Cadernos CEDES**, ano XX, n. 50, p.41-54, abr. 2000.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos.** 2004. [263] f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2004.

LONGMAN, L. V. Classificação: uma pedagogia da exclusão. **Revista Gestão em Rede**, n. 40, out. 2002.

MELO, L. V. **Deficiência intelectual e mediação docente: concepções e práticas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).** 2018. [261] f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 11, p. 56-68, jan./jun. 2008.

MONTE-SERRAT, F. Subjetividade e aprendizagem. **ABC Educativo**, Ano 8, n. 67, junho/julho, 2007.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 245p.

MOTA ROCHA, S. R. da. Escola, sociedade letrada e mediação pedagógica no ensino da leitura. In: ALVES, M. F. de; SALUSTIANO, D. A.; RIBEIRO, R. M. (Orgs.). **Práticas de linguagem e ensino**. Campina Grande: EDUFPG, 2013b, v. 1, p. 33-55.

MOTA ROCHA, S. R. da. **Leitores da comunidade e crianças leem histórias na escola**: Programa de Integração da Criança Remanescente à Comunidade Letrada. 2002. [390] f. Tese (Doutorado apresentado à Universidade Federal do Ceará), 2002.

MOTA ROCHA, S. R. da. Subjetividade e mediação pedagógica: reposicionando o sujeito em situação de deficiência intelectual para a apropriação da leitura e da escrita. **Revista de Educação do Vale do São Francisco – REVASF**, Petrolina – PE, v. 8, n. 15, p. 03-29, abr. 2018.

MOTA ROCHA, S. R. da; FIGUEIREDO, R. V. de. Comunidade e crianças leem histórias na escola: promovendo a alfabetização e o letramento na escola pública. Natal – RN: Terceirize Editora, 2018.

MOTA ROCHA, S. R. da; FIGUEIREDO, R. V. de; POULIN, J. **A participação da família na escola pública**: tensões e possibilidades da mediação pedagógica. Natal – RN: Terceirize Editora, 2018.

MOTA ROCHA, S. R. da; FIGUEIREDO, R. V. de; POULIN, J. Contribuição da inclusão digital na afirmação de sujeitos com deficiência intelectual. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 61, p. 809-825, abr./jun., 2019.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, 2004, p. 287-308. Disponível em:  
[http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista10numero3pdf/3.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10numero3pdf/3.pdf). Acesso em: 21 jun. 2019.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 197-220, julho, 2000.

PAIXÃO, K. M. G. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual**: em cena a linguagem escrita. 2018. [199] f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília – SP, 2018.

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 cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

POULIN, J. R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L.; POULIN, J. R. (org.). **Novas luzes sobre a inclusão**. Fortaleza: UFC, 2010. 102 p.

ROJO, R. H. R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2010.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSA, N. T. da. **Processo de alfabetização de alunos com Deficiência Intelectual**. 2017. [178] f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, C. B. **A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula**. 2012. [172] f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza – CE, 2012.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- SMOLKA, A. L. B. O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES**, ano XX, n. 50, p. 26-40, abril, 2000.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2007.
- SOARES, M. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.
- SOARES, M. Letramento em verbete: O que é letramento? In: **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.
- SOARES, M. Práticas de letramentos e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- STERNBERG, R. J. **Manual de psychologie**. Bruxelles: Éditionn De Boeck Université, 2007.
- STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: Histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- YIGOTSKY, L. S. O manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 21-44, julho, 2000.
- YIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- WERTSCH, J. V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: WERTSCH, J. V. et al. (org.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## COMO CITAR ESSE ARTIGO

### Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

MOTA ROCHA, Sílvia Roberta da; OLIVEIRA, Cleonice Maria de Lima. A contribuição da alfabetização/letramento nas subjetividades de sujeitos com deficiência intelectual. **Debates em Educação**, Maceió, n. 12, p. 57-78, dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9884>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

### American Psychological Association (APA)

Mota Rocha, S., & Oliveira, C. (2020). A contribuição da alfabetização/letramento nas subjetividades de sujeitos com deficiência intelectual. *Debates em Educação*, 12(Esp), 57-78. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp57-78>