

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
NELSON DE ABREU JÚNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

DAIANE ALVES DE VASCONCELOS

**COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA: um olhar para a leitura de textos
multimodais no ensino/aprendizagem por alunos com deficiência intelectual**

ANÁPOLIS-GO
2022

DAIANE ALVES DE VASCONCELOS

COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA: um olhar para a leitura de textos multimodais no ensino/aprendizagem por alunos com deficiência intelectual

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais

Orientadora: Profa. Dra. Gláucia Vieira Cândido

ANÁPOLIS-GO
2022

Nº Cutter
(pela

Vasconcelos, Daiane Alves
Compreensão Responsiva Ativa Um Olhar Para A Leitura De Textos Multimodais
No Ensino/Aprendizagem Por Alunos Com Deficiência Intelectual/Daiane Alves e
Vasconcelos, 2022. Nº de folhas.: il (se houver ilustrações)

Orientador: Gláucia Vieira Cândido.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Goiás, Campus de
Ciências Sócio-Econômicas e Humanas Nelson De Abreu Júnior. – Anápolis, 2022.

1.Assunto. 2.Assunto. 3.Assunto. I. Sobrenome, Nome do orientador.
II. Título. (não transcrever o título)

NºCDU:(classificação do assunto
pela bibliotecária)

COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA: um olhar para a leitura de textos multimodais no ensino/aprendizagem por alunos com deficiência intelectual

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 11 de maio de 2022.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Gláucia Vieira Cândido (Universidade Federal de Goiás – UFG /Professora Colaboradora do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Orientadora / Presidente

Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis
(Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Membro interno

Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes
(Universidade Federal de Goiás – UFG)
Membro externo

Viviane Pires Viana Silvestre
Membro interno – SUPLENTE INTERNO

Leosmar Aparecido da Silva
Membro externo – SUPLENTE EXTERNO

Anápolis-GO, 11 de maio de 2022.

Dedico, com todo o amor e carinho que há em mim,

Ao Deus fiel, que tem planos melhores do que os meus e é o meu socorro, consolo e abrigo.

Aos meus pais queridos, Cleusa e José Benone, minha base.

Ao meu irmão, Rafael, por quem tenho amor incondicional.

Ao meu esposo Wesley, meu companheiro, porto seguro e amor para todo tempo.

À minha filha, Elisa, concebida e nascida durante essa empreitada, minha maior herança.

À minha família, que sempre esteve ao meu lado!

Vocês são tudo na minha vida!!!! Sem vocês nada disso seria possível!!!!

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço

primeiramente a Deus por me amar de uma forma toda especial e estar comigo sempre, renovando as forças quando elas já não existem mais;

aos meus amados pais pelo carinho, apoio, estímulo e preocupação, por acreditarem que era possível e por sempre me oferecerem condições para realizar esse sonho;

à minha família e aos meus amigos, que entenderam a minha ausência, me apoiando sempre e sendo suporte por meio de suas orações e compreensão;

às professoras Marlene Barbosa de Freitas Reis e Eliane Marquez da Fonseca Fernandes, as quais enriqueceram este estudo com seus conhecimentos, concedidos de maneira tão afetuosa e competente;

à minha orientadora Gláucia Vieira Cândido, que tão amorosamente me acolheu nessa tarefa, auxiliando-me em tudo de que precisei e sendo o ponto forte do meu crescimento acadêmico e pessoal; e, por fim,

a todos os colegas do PPG-IELT, da UEG, aos professores e aos participantes desta pesquisa, por ajudarem na realização desse sonho.

Meu muito obrigada de coração!

Só desperta paixão de aprender quem tem paixão de ensinar.

Paulo Freire

RESUMO

VASCONCELOS, Daiane Alves. **Compreensão Responsiva Ativa: um olhar para a leitura de textos multimodais no ensino/aprendizagem por alunos com deficiência intelectual.** 2022. 168 p.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2022.

Orientadora: Gláucia Vieira Cândido

Defesa: 11 de maio de 2022

O presente trabalho apresenta uma pesquisa desenvolvida com o objetivo de refletir como o trabalho docente com atividades de leitura multimodal, centradas na compreensão responsiva ativa, pode auxiliar na ruptura de conceitos que compreendem o aluno com deficiência intelectual apenas como um ouvinte/leitor passivo, ou seja, aquele que tem dificuldade em construir significados próprios acerca do texto. Nesse estudo, importou-nos observar a compreensão responsiva ativa por meio da aplicação de atividades de leitura multimodal, para alunos com deficiência intelectual. Utilizamos uma abordagem qualitativa, em virtude da natureza interpretativista desse método de investigação. Considerando os objetivos do estudo, também foi feita uma observação participativa que teve, como *locus*, uma instituição da rede estadual de ensino, localizada na cidade de Goiânia, no Estado de Goiás, da qual participaram 03 alunos com deficiência intelectual, do Ensino Médio. Para a geração de dados, ministramos 10 aulas, com atividades de leitura multimodal, no intuito de observar as manifestações de responsividade dos alunos diante do exercício de leitura dialógica dos textos propostos, que se resumiram em três gêneros: história em quadrinhos, propaganda e charge. Para o desenvolvimento da pesquisa, mostrou-se fundamental abordarmos as noções de deficiência intelectual, educação inclusiva e a ideia de formação de profissionais sob essa perspectiva. Para tanto, foram consultados autores como Alonso (1995), Mazzotta (1996), Freire (2001, 2003), Moreira e Candau (2003), Mantoan (2003), Alarcão (2003), Carvalho (2006) e Santos e Reis (2016). A respeito da prática de leitura dialógica, encontramos respaldo na ideia de “compreensão responsiva ativa”, segundo Bakhtin (1997, 1998, 2003, 2019, 2020), Bakhtin e Volochinov (1981, 2009), Fiorin (2008) e Zozzoli (2002, 2010, 2012). A respeito do ensino de leitura e multimodalidade, nos orientamos por autores como Freire (1989), Martins (1994), Solé (1998), Kleiman (2002), Marcuschi (2008), Koch (2009, 2014), Nogueira e Fernandes (2020), Dionísio (2006, 2014), Ferraz (2008), Rojo (2012, 2009) e Fernandes e Paniago (2014), entre outros. Os resultados da pesquisa apontam para o fato de que a intermediação do professor, em uma perspectiva dialógica com multiletramentos, no ensino de leitura, a partir de textos multimodais para alunos com deficiência intelectual, favorece a manifestação da compreensão responsiva ativa, indicando o papel ativo do aluno na construção de sentidos que podem garantir a sua emancipação.

Palavras-chave: Responsividade Ativa; Leitura; Multimodalidade; Deficiência Intelectual.

RESUMEN

VASCONCELOS, Daiane Alves. **Compreensão Responsiva Ativa: Compreensão Responsiva Ativa: um olhar para a leitura de textos multimodais no ensino/aprendizagem por alunos com deficiência intelectual.** 2022. 168 páginas.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás –UEG, Anápolis-GO, 2022.

Orientadora: Gláucia Vieira Cândido

Defesa: 11 de maio de 2022

El presente trabajo es el relato de una investigación desarrollada con el objetivo de reflexionar sobre cómo el trabajo docente con actividades lectoras multimodales, centradas en la comprensión activa responsiva, puede ayudar en la ruptura de conceptos que definen al estudiante con discapacidad intelectual únicamente como un oyente pasivo. /lector, es decir, aquel que no construye significados propios sobre el texto. Fue importante observar la comprensión activa responsiva a través de la aplicación de actividades de lectura multimodal para estudiantes con discapacidad intelectual, se trata de una investigación que utilizó un enfoque cualitativo, debido al carácter interpretativo de este método de investigación. Considerando los objetivos del estudio, también fue realizada una observación participativa, que tuvo como locus de recolección una institución de la red estatal de educación, ubicada en la ciudad de Goiânia, en el Estado de Goiás. Participaron 03 estudiantes de secundaria con discapacidad intelectual. Para la recolección de datos, se impartieron 10 clases con actividades de lectura multimodal para observar las manifestaciones de responsividad de los estudiantes al ejercicio de lectura dialógica de los textos propuestos, que se resumieron en tres géneros: historietas, publicidad y dibujos animados. Para el desarrollo de este estudio fue fundamental conocer más sobre la discapacidad intelectual, la educación inclusiva y la formación de profesionales desde esta perspectiva, como nos llevaron autores como como Alonso (1995), Mazzotta (1996), Freire (2001, 2003), Moreira e Candau (2003), Mantoan (2003), Alarcão (2003), Carvalho (2006) e Santos e Reis (2016). En cuanto a la práctica de la lectura dialógica, encontramos apoyo en la idea de “comprensión responsiva activa” tratada por Bakhtin (1997, 1998, 2003, 2019,2020), Bakhtin e Volochinov (1981, 2009), Fiorin (2008) y Zozzoli (2002, 2010, 2012). A respecto de la enseñanza de lectura y multimodalidad nos orientamos por autores como Freire (1989), Martins (1994), Solé (1998), Kleiman (2002), Marcuschi (2008), Koch (2009, 2014), Nogueira e Fernandes (2020), Dionísio (2006, 2014), Ferraz (2008), Rojo (2012, 2009) e Fernandes e Paniago (2014),entre otros. Los resultados apuntan que la intermediación del docente en una perspectiva dialógica con multialfabetizaciones en la enseñanza de la lectura de textos multimodales para estudiantes con discapacidad intelectual favorece la manifestación de la comprensión responsiva activa, indicando el papel activo del estudiante en la construcción de significados que pueden asegurar su emancipación.

Palabras clave: Capacidad de Respuesta Activa; Lectura; Multimodalidad; Discapacidad Intelectual.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações, segundo dados disponíveis no Portal da CAPES	15
Quadro 2 – Níveis de responsividade adaptada para discentes	58
Quadro 3 – Caracterização dos alunos participantes da pesquisa	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico de terminologias usadas para tratar a deficiência intelectual	27
Figura 2 – História em quadrinhos da primeira atividade multimodal	106
Figura 3 – História em quadrinhos da segunda atividade multimodal.....	107
Figura 4 – Campanha de prevenção ao câncer de próstata	122
Figura 5 – Texto utilizado na aula/encontro nº 08	136
Figura 6 – Texto utilizado na aula/encontro nº 09	136
Figura 7 – Texto utilizado na aula/encontro nº 08	137

LISTA DE EXEMPLOS

Exemplo 1 – Respostas de Aluno A1 às questões 06-09, da Atividade 1.....	109
Exemplo 2 – Respostas de Aluno A2 às questões 06-09, da Atividade 1.....	109
Exemplo 3 – Respostas de Aluno A3 às questões 06-09, da Atividade 1.....	109
Exemplo 4 – Resposta de Aluno A2 à questão 05, da Atividade 2.....	113
Exemplo 5 – Resposta de Aluno A3 à questão 05, da Atividade 2.....	113
Exemplo 6 – Resposta de Aluno A1 à questão 05, da Atividade 2.....	114
Exemplo 7 – Resposta de Aluno A1 à questão 04 e 05, da Atividade 4.....	119
Exemplo 8 – Resposta de Aluno A2 à questão 04 e 05, da Atividade 4.....	119
Exemplo 9 – Resposta de Aluno A3 à questão 04 e 05, da Atividade 4.....	119
Exemplo 10 – Resposta de Aluno A1 à questão 02, da Atividade 5.....	124
Exemplo 11 – Resposta de Aluno A2 à questão 02, da Atividade 5.....	124
Exemplo 12 – Resposta de Aluno A3 à questão 02, da Atividade 5.....	124
Exemplo 13 – Resposta de Aluno A1 à questão 06, da Atividade 5.....	125
Exemplo 14 – Resposta de Aluno A2 à questão 02, da Atividade 5.....	125
Exemplo 15 – Resposta de Aluno A3 à questão 02, da Atividade 5.....	125
Exemplo 16 – Resposta de Aluno A3 à questão 04, da Atividade 6.....	128
Exemplo 17 – Resposta de Aluno A1 à questão 01, da Atividade 8.....	138
Exemplo 18 – Resposta de Aluno A2 à questão 01, da Atividade 8.....	138
Exemplo 19 – Resposta de Aluno A3 à questão 01, da Atividade 8.....	138
Exemplo 20 – Resposta de Aluno A1 à questão 01, da Atividade 9.....	139
Exemplo 21 – Resposta de Aluno A2 à questão 01, da Atividade 9.....	139
Exemplo 22 – Resposta de Aluno A3 à questão 01, da Atividade 9.....	139
Exemplo 23 – Resposta de Aluno A1 à questão 04 e 05, da Atividade 10.....	142
Exemplo 24 – Resposta de Aluno A2 à questão 04 e 05, da Atividade 10.....	142
Exemplo 25 – Resposta de Aluno A3 à questão 04 e 05, da Atividade 10.....	143
Exemplo 26 – Resposta de Aluno A1 à questão 07, da Atividade 10.....	143
Exemplo 27 – Resposta de Aluno A2 à questão 07, da Atividade 10.....	143
Exemplo 28 – Resposta de Aluno A3 à questão 07, da Atividade 10.....	143

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1.....	26
1. A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O ENSINO APRENDIZAGEM	26
1.1 Pessoas com Deficiência Intelectual: quem são?.....	26
1.2 Noções de educação inclusiva e educação especial: formação e prática docente	32
1.3 O aluno com deficiência intelectual na escola regular: E agora?	45
CAPÍTULO 2.....	51
2. LÍNGUA, LINGUAGEM E RESPONSABILIDADE.....	51
2.1 Língua e linguagem na perspectiva bakhtiniana a responsividade ativa do sujeito ...	51
2.2 A compreensão responsiva ativa no ensino e aprendizagem.....	54
2.3 A compreensão responsiva ativa no ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.....	60
CAPÍTULO 3.....	64
3. TEXTO, LETRAMENTO E MULTIMODALIDADE.....	64
3.1 Noções de texto e concepções de leitura	64
3.2 Letramento: desenvolvimento de multiletramentos a partir de estratégias de leitura	69
3.3 A multimodalidade	78
3.4 O Ensino de Leitura Multimodal para Alunos com Deficiência Intelectual	85
CAPÍTULO 4.....	89
4. METODOLOGIA DE PESQUISA	89
4.1 Abordagem da pesquisa.....	89
4.2 Os participantes da pesquisa.....	91
4.3 Instrumentos metodológicos	96
CAPÍTULO 5.....	101
5. ANÁLISE DE DADOS.....	101
5.1 Histórias em quadrinhos	103
5.2 Propagandas.....	115
5.3 Charge.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	151

INTRODUÇÃO

O trabalho docente voltado ao ensino ampliado de leitura, ou seja, à compreensão textual para além da palavra escrita, é objeto de reflexão de muitos estudiosos, como por exemplo, Lima (2015) e Souza (2016), que abordaram o tema em suas dissertações intituladas “Multimodalidade e leitura crítica: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa” e “Gêneros discursivos multimodais: leitura e construção de sentido”, respectivamente.

Com base nessa perspectiva de leitura, interessou-nos muito o termo ‘compreensão responsiva ativa’¹, definido por Bakhtin (2003, p. 290-291), em “Estética da criação verbal”, como sendo “a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização)”. Dessa maneira, o sujeito, ao ouvir ou ler um determinado texto/discurso, o faz de maneira avaliativa, criando um novo sentido, participando da produção de significados e não sendo um mero decodificador ou ouvinte, como nos apresenta Souza (2017).

Barreto (2015), por sua vez, reafirma que a concretização dessa compreensão pode se realizar de diversas maneiras, não apenas verbalmente, mas por meio de ações, de mudanças de comportamento, entre outras formas de se responder a um determinado enunciado. Assim sendo, toda atitude responsiva se origina dessa fase inicial, a compreensão responsiva ativa.

O processo de compreensão responsiva ativa acontece durante todo o evento de interlocução. Enquanto o sujeito ouve ou lê determinado texto, naturalmente vai criando suas redes de significação, de inferências, de associações com tudo aquilo que constitui o seu ser individual e o seu meio social. Esse pensamento é validado por Bakhtin (2003), ao reiterar que em uma “atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 291).

A compreensão responsiva ativa, para alunos com deficiência, já foi tema de interesse de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras. Em duas pesquisas ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2020, 2021), considerando as produções de 2015 a 2020, obtivemos uma interessante

¹ Ressaltamos que, assim como a concepção de língua/linguagem, essa teoria não se encontra reunida em uma única obra. Afinal, seu conceito é construído e constituído ao longo de vários escritos de Bakhtin e de seu Círculo (1981, 1998, 2003, 2020), entre outras obras.

amostra de pesquisas versando sobre essa temática.

Utilizando palavras-chave específicas, obtivemos os seguintes resultados: “compreensão responsiva” (25 trabalhos), “compreensão responsiva ativa” (14 trabalhos), “ensino de alunos com deficiência” (6 trabalhos), “leitura para alunos com deficiência” (1 trabalhos), “multimodalidade e leitura” (2 trabalhos), “compreensão de textos multimodais” (6 trabalhos) e “multimodalidade textual”(12 trabalhos). No total, portanto, obtivemos 66 estudos, dentre os quais 12 que se mostraram fundamentais como ponto de partida para nosso estudo, conforme relacionados, no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações, segundo dados disponíveis no Portal da CAPES

Nº	Universidade/ Programa	Título	Autor	Tipo	Ano
01	Universidade Federal de Maceió - Faculdade de Letras - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística	Reflexos sobre a compreensão responsiva ativa de alunos da EJA: um olhar a partir de práticas de letramento	Sidiane Ferreira Batista	Dissertação	2015
02	Universidade Federal do Pará – Instituto de Letras e Comunicação – Programa de Pós-Graduação em Letras	Leitura no ensino fundamental: A compreensão responsiva discente a partir do gênero charge	Missilene Silva Barreto	Dissertação	2016
03	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação Letras: Cultura Educação e Linguagens	Manifestações de responsividade na sala de aula: uma análise dos enunciados replicantes nas aulas de produção textual	Islene dos Santos Roque Benevides	Dissertação	2016
04	Universidade Federal da Paraíba - Programa de Pós-Graduação em Linguística	Estratégias dialógicas de construção de sentidos em aulas de leituras	Ramísio Vieira De Souza	Dissertação	2017
05	Universidade Federal de São Carlos - Programa de Pós-Graduação em Linguística	Leitura e escrita como ato responsável: uma experiência de ensino/aprendizagem à luz da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin	Telma Gomes Novato Sant’anna	Tese	2018
06	Universidade Estadual do Norte do Paraná - Programa de Pós-Graduação em Letras	Uma proposta teórico-metodológica de leitura para o ensino fundamental II mediada pelo gênero discursivo conto	Adriana Teixeira Alves	Dissertação	2020
07	Universidade Federal de São Carlos - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	Compreensão de professores de instituição especializada sobre leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual	Miryan Cristina Buzetti	Tese	2015
08	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica	Gestão escolar, docência e tecnologia digital: trabalho colaborativo para o ensino de alunos com deficiência intelectual	Márcia Regina Corrêa Negrin	Dissertação	2019
09	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Programa de Mestrado Profissional em Letras	Multimodalidade e leitura crítica: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa	Eliete Alves de Lima	Dissertação	2015

Nº	Universidade/ Programa	Título	Autor	Tipo	Ano
10	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)	Gêneros discursivos multimodais: leitura e construção de sentidos	Ana Débora Cunha de Souza	Dissertação	2016
11	Universidade Federal de Pernambuco - Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)	Leitura de imagem em livros didáticos do 9º ano: ensino ou estratégia de motivação para leitura de outros textos?	Ziane Maria Florêncio de Santana	Dissertação	2016
12	Universidade do estado do Mato Grosso - Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)	Inferências textuais como estratégias metacognitivas: uma proposta de compreensão de textos multimodais	Rosimeri Mirta Fischer	Dissertação	2018

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados gerados durante o mês de junho de 2021.

Dentre esses estudos, a dissertação “Reflexos sobre a compreensão responsiva ativa de alunos da EJA: um olhar a partir de práticas de letramento” de Sidiane Batista (2015), é a que mais se aproxima de nosso objeto de pesquisa. Trata-se de um estudo cujo objetivo é propor uma reflexão acerca da compreensão responsiva ativa sob a perspectiva dos letramentos para a modalidade de ensino de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola pública de Maceió.

Em consonância com nossa pesquisa, o estudo supracitado também investigou a compreensão responsiva de alunos por meio de atividades de leitura que exploraram a responsividade, não somente a partir do aspecto escrito do texto, mas também das imagens presentes em gêneros textuais trabalhados nas aulas, os quais foram sugeridos pelos próprios participantes da pesquisa.

O fato de a pesquisa ter como participantes da investigação alunos da EJA, não a afasta do nosso propósito, pois o público investigado é considerado pela própria pesquisadora como “estigmatizado”, bem como os alunos que compõem a Educação Especial. Dessa forma, o seu desdobramento nos mostra como a compreensão responsiva dos alunos é manifestada durante as atividades de leitura com textos não focados apenas no letramento da palavra escrita, e determinada, também, pela intervenção docente.

Ainda no âmbito do levantamento do estado da arte de nosso tema, destacamos a pesquisa de Barreto (2016), a qual também se aproxima, ainda que relativamente, de nossa pesquisa, pois buscou determinar quais os níveis de responsividade, manifestados em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, em atividade de leitura do gênero charge. Como elementos resultantes da investigação, a pesquisadora conseguiu identificar níveis de responsividade dos alunos já elencados por outra pesquisadora e acrescentar novos dados a

esses níveis.

De maneira geral, dos demais trabalhos acerca da responsividade ativa, os estudos de Benevides (2016), Souza (2017), Sant'anna (2018) e Alves (2020) se destacam pela crescente preocupação em fazer com que ocorram práticas de leitura e escrita como um ato responsável ativo, manifestado, principalmente, a partir do trabalho docente realizado no espaço da sala de aula, o qual viabilize, ao aluno, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de estratégias de compreensão, as quais caracterizem a habilidade de leitura como uma prática de construção ativa de significados.

Outros trabalhos focados no ensino e/ou na aprendizagem de leitura para alunos com deficiência intelectual também nos chamaram a atenção, geralmente, por dar ênfase à importância do trabalho docente no processo de desenvolvimento da habilidade de compreensão textual do aluno com deficiência. O primeiro deles é o estudo de Buzetti (2015), que apresenta pesquisa realizada com docentes de instituições especializadas no atendimento de alunos com deficiência. Os resultados apontados foram as dificuldades dos docentes em conceber a deficiência intelectual e o processo de ensino/aprendizagem de leitura e escrita em sala de aula. Tais dificuldades são reforçadas pelas práticas de ensino descontextualizadas e irreflexivas em sua maioria. A esse respeito, a pesquisadora reflete sobre a necessidade de rever a formação dos professores, as atualizações profissionais e a maior interação entre pesquisadores e professores.

A outra investigação sobre o tema foi feita por Negrim (2019). Nesse estudo, elege-se, como fundamental, o trabalho colaborativo entre gestão escolar e professores, na promoção do desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual. Esse desenvolvimento deve ser associado às facilidades proporcionadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). No desenvolvimento da pesquisa, houve a criação de um jogo digital, como recurso didático-pedagógico, no auxílio do desenvolvimento da competência leitora e escritora de alunos com deficiência intelectual, o que, segundo a autora, promoveu bons resultados, no sentido de oportunizar, ao aluno, protagonismo e aprendizagens significativas.

As pesquisas realizadas por Lima (2015), Souza (2016), Santana (2016) e Fischer (2018) se relacionam, especialmente, sobre a leitura de textos multimodais. Ademais, todas insistem na inserção cada vez maior da multimodalidade no âmbito escolar e na urgência dos docentes trabalharem os elementos imagéticos dos textos como recursos articuladores de sentidos e não

apenas elementos ilustrativos. A dissertação de Lima (2015), em particular, defende que a multimodalidade promove uma leitura mais criteriosa e detalhada, devido aos vários elementos, verbais e não verbais, presentes no texto. Esses são constitutivos de sentido e corroboram a ideia de que o aluno, no processo de compreensão textual, pode conquistar uma visão mais crítica.

Em sua pesquisa, Souza (2016) parte da constatação da dificuldade de formação leitora dos alunos do Ensino Fundamental II, com base nos dados da Prova Brasil, de 2013, para construir uma proposta de intervenção pedagógica. Tal proposta é guiada por uma sequência didática, elaborada para alunos do 9º ano, que alcança resultados positivos sobre o desenvolvimento de estratégias fundamentais para a compreensão de textos multimodais.

O trabalho de Santana (2016) investigou o modo como as imagens, que antecedem os textos presentes nos livros didáticos, podem contribuir para a compreensão leitora dos alunos de 9º ano. Ao longo da pesquisa, constatou-se que as imagens contribuem mais para o aspecto motivacional de leitura do texto que segue, e menos para o processo de ensino de leitura de imagens. Ressalta-se, nesse sentido, que o docente precisa de uma formação melhor para que se desenvolva uma maior autonomia no trabalho com os textos e imagens apresentados pelo livro didático.

Por fim, a pesquisa de Fischer (2018) visou a investigar como se dá o processo de inferenciação textual de alunos do 9º ano com a leitura de texto multimodal. Para esse fim, o gênero escolhido foi a propaganda e, por meio de estratégias cognitivas e metacognitivas, ficou evidente, na pesquisa, que o conhecimento prévio é elemento determinante para a inferenciação. Ademais, a falta dele causa prejuízo ao leitor que, nessa situação, busca outros caminhos, na interação com os demais, a fim de alcançar a compreensão do texto.

Os estudos citados anteriormente, em sua maioria, se aproximam de modo parcial da nossa pesquisa, mas todos corroboraram de maneira significativa na construção do aporte teórico e do direcionamento da pesquisa em questão que, por sua vez, se mostra relevante, pois percebemos que a preocupação com o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos com deficiência intelectual, a partir de uma perspectiva que considera toda compreensão como um ato responsivo, não foi devidamente esgotada. Tendo esse fato em vista, nos propusemos a desenvolver uma pesquisa que se diferenciasse das demais por buscar observar o problema pela ótica do aluno e do professor.

Assim, percebendo a necessidade de mais trabalhos que valorizem e reconheçam o aluno

com deficiência intelectual como autor de seu conhecimento, negando, portanto, a visão segregacionista de que esse discente não tem condições de produzir conhecimento, ratificamos a relevância de trabalhar esse tema. Nesse sentido, expandimos nosso olhar para a compreensão responsiva ativa como conceito norteador no ensino/aprendizagem de leitura na Educação Inclusiva.

Importante ressaltar que muitas, dentre as pesquisas já realizadas sobre a temática, apontam para uma forte tendência em se priorizar, nesse processo de ensino, o letramento exclusivo da palavra escrita, o que, por vezes, pode gerar prejuízos à compreensão textual dos alunos. Evidencia-se, assim, que essa prática, em detrimento de outros tipos de letramentos, pode dificultar e até impedir as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Como resultado disso, por exemplo, pode haver, da parte dos alunos, certa limitação à diversidade de respostas oportunizadas pelo diálogo com o texto, em especial, os multimodais, conforme podemos verificar na discussão feita por Barreto (2016), em sua dissertação intitulada “Leitura no Ensino Fundamental: a Compreensão Responsiva Discente a partir do gênero charge”. Esse gênero textual, por sua característica dinâmica de produção, exige interação de um leitor ativo no processo de compreensão, haja vista que tais textos concebem e favorecem inúmeras respostas para seu conteúdo, advindas das experiências de seus leitores. Trata-se, aqui, de um processo dialógico nos moldes bakhtinianos, o qual se define como “as relações de sentidos que se instauram entre enunciados” (FIORIN, 2008, p. 19).

Assim sendo, compreendemos que esse dialogismo somente acontece por meio da linguagem, na ampla interação entre os sujeitos e entre estes e o meio social na construção de sentidos. Pensando, de forma ampla, em pessoas com deficiência², ou seja, aquelas que possuem algum tipo de “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (LBI, 2015), e, mais especificamente, em alunos com deficiência intelectual³, essa prática docente limitante pode colaborar para fortalecer ações de exclusão desse público na escola.

Ressaltamos que, quando tratamos, particularmente, do ensino voltado para pessoas com deficiência, usamos o termo Educação Especial que é “a educação destinada às pessoas com

² Neste texto, utilizamos essa nomenclatura por se tratar daquela por meio da qual esse público prefere ser reconhecido e referenciado (PINTO e CÂNDIDO, 2020, p. 8).

³ Segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/96, constitui o público da Educação Especial, quem apresenta deficiência física, visual, auditiva, intelectual, múltipla, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1996).

deficiência, seja ela física, mental, auditiva ou visual, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação” (NEGRIM, 2019, p. 38), como também tratada nos documentos que legislam essa modalidade educacional.

O ensino de leitura, para o aluno com deficiência intelectual, focado na necessidade da decodificação de letras, pode culminar na prática da chamada “normalização”, baseada em um padrão de aprendizagem predeterminado e genérico que, fatalmente, instaura e reforça a falsa ideia de que esse sujeito é incapaz de construir e compartilhar conhecimento. Isso porque “normalizar” significa eleger, de forma arbitrária, uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Em outras palavras, a prática da normalização atribui a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa, haja vista que “ter uma identidade normal” seria considerado “natural” e, por isso, bastante “desejável” (SILVA, 2009, p. 68).

Inquietações pessoais, decorrentes de experiências vividas como professora de Língua Portuguesa, de língua estrangeira e, também, da atuação como profissional de Apoio Pedagógico⁴ na rede estadual de ensino público, motivaram essa pesquisa. Essas experiências nos permitiram testemunhar inúmeras situações de exclusão, de desprestígio e de falta de acolhimento das pessoas com deficiência intelectual em âmbito escolar.

Dessa maneira, refletimos sobre a possibilidade de o ensino de leitura multimodal poder contribuir efetivamente para o uso social da língua, oportunizando, ao aluno, construir sentidos significativos para sua vida cotidiana⁵. Mais especificamente, em se tratando de ensino de leitura para alunos com deficiência intelectual, nosso problema de pesquisa gira em torno da necessidade de refletir sobre o modo como o trabalho docente com atividades de leitura multimodal, centradas na compreensão responsiva ativa, pode auxiliar na ruptura de conceitos que compreendem o aluno com deficiência intelectual apenas como um ouvinte/leitor passivo, ou seja, aquele que tem dificuldade em construir significados próprios acerca do texto.

Acreditamos ser importante apontar, nesse momento, que essa ideia de passividade da

⁴ Aquele que tem o papel de colaborar com o Professor Regente no processo de ensino e aprendizagem diretamente com estudantes que possuem algum tipo de deficiência intelectual associado ou não a outro tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento comprovado com laudo médico (GOIÁS, 2020).

⁵ Importa dizer que a orientadora desta pesquisa de mestrado também é mãe de uma pessoa com deficiência intelectual. Desse modo, por vezes, seus relatos pessoais sobre empatia e acolhimento de alunos com deficiência na escola também motivaram o desenvolvimento da temática desta dissertação.

qual falamos, aplicada aos alunos com deficiência, advém de observações realizadas no contexto escolar e das metodologias tradicionais que determinam essa postura como o papel do aluno. Não é, portanto, uma característica exclusiva atribuída ao aluno com deficiência, mas podemos dizer que existe um reforço maior dessa ideia para esse público devido suas especificidades de aprendizagem serem ainda mais singulares que as dos demais alunos.

Embasamos essa compreensão, também, pelas discussões propostas por Mantoan e Batista (2007), que nos apontam que essa postura de passividade em que o aluno, com deficiência intelectual, tende a se colocar, é um processo inconsciente que o mantém nessa posição diante do outro. Se essa postura for alimentada e reforçada por práticas educativas que não instigam a busca, por parte do aluno, da construção ativa de seu conhecimento, cada vez mais veremos o aluno ficar estagnado em sua individualidade. Conforme nos fala Mantoan e Batista (2007, p. 24), “se o professor assume o lugar daquele que sabe tudo e oferece todas as respostas para seus alunos, o que é muito comum nas escolas e principalmente na prática da Educação Especial, ele reforça essa posição débil e de inibição, não permitindo que o aluno se mobilize para adquirir/construir qualquer tipo de conhecimento”.

Nesse sentido, os autores defendem, na prática do ensino inclusivo, a intervenção docente a favor de promover a construção de estratégias que melhorem o crescimento social positivo de cada aluno, permitindo “que o aluno traga a sua vivência e que se posicione de forma autônoma e criativa diante do conhecimento, o professor sai do lugar de todo o saber e, assim, o aluno pode questionar e modificar sua atitude de recusa do saber e sair da posição de ‘não saber’” (MANTOAN e BATISTA, 2007, p.24).

Diante disso, temos questionado: a) como o ensino de leitura multimodal pode contribuir para o uso social da língua que oportuniza ao aluno construir sentidos significativos para sua vida cotidiana? b) De que maneira a conquista da emancipação⁶ de alunos com deficiência intelectual pode ser oportunizada pelo trabalho com a leitura multimodal? c) Como a compreensão responsiva ativa do aluno com deficiência intelectual pode ser ativada por meio da leitura de textos multimodais?

Em busca de respostas para tais questionamentos, apresentaremos, nesta dissertação, os resultados de uma pesquisa baseada na noção de compreensão responsiva ativa, de perspectiva bakhtiniana (1981), acerca da possibilidade de emancipação do aluno com deficiência. Em

⁶ O conceito de ‘emancipação’, utilizado neste texto, orienta-se pela perspectiva de Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 2008). Trata-se, portanto, de uma conquista política, a qual liberta o sujeito da opressão e da dominação de classe.

outros termos, pretende-se observar se essa noção de compreensão responsiva ativa pode ser um grande ganho no processo educacional, em específico, falando de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa para alunos com deficiência intelectual.

De maneira geral, buscamos analisar como o trabalho docente com atividades de leitura multimodal, centradas na compreensão responsiva ativa, pode auxiliar na ruptura de conceitos que definem o aluno com deficiência intelectual apenas como um ouvinte/leitor passivo, ou seja, aquele que tem dificuldade em construir significados próprios acerca do texto.

Mais especificadamente objetivamos: a) Investigar como o ensino de leitura multimodal pode contribuir para o uso social da língua que oportuniza ao aluno construir sentidos significativos para sua vida cotidiana. b) Identificar de que maneira a conquista da emancipação de alunos com deficiência intelectual pode ser oportunizada pelo trabalho com a leitura multimodal e c) Verificar como a compreensão responsiva ativa do aluno com deficiência intelectual pode ser ativada por meio da leitura de textos multimodais.

Para o desenvolvimento deste estudo, mostrou-se fundamental compreendermos mais sobre a deficiência intelectual, a educação inclusiva e a formação de profissionais sob essa perspectiva. Nesse âmbito, buscamos o apoio teórico de autores como Alonso (1995), Mazzotta (1996), Freire (2001, 2003), Moreira e Candau (2003), Mantoan (2003), Alarcão (2003), Carvalho (2006), Mantoan e Batista (2007) e Santos e Reis (2016), bem como a consulta a documentos legais, tais como a “Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional” (LDBEN), nº 9394/96, e as “Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022” (GOIÁS, 2020).

Como já dito, nosso estudo sobre prática de leitura dialógica encontra respaldo na ideia de compreensão responsiva ativa, ou seja, o ato de compreensão passível de gerar réplica a tais compreensões (BAKHTIN, 1981). O tema também foi tratado a partir de teorias de Bakhtin (1997, 1998, 2003, 2019, 2020), Bakhtin e Volochinov (1981, 2009), e em seu Círculo (Fiorin, 2008; Zozzoli, 2002, 2010, 2012), que defendem uma concepção de língua/linguagem em uma perspectiva do dialogismo e do plurilinguismo, ou seja, que recusa uma língua abstrata e uniforme.

A respeito do ensino de leitura multimodal, nos guiamos pelos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (1997) e pela “Base Nacional Curricular” (2018). A fundamentação em textos com tamanha distância temporal, entre suas publicações, se justifica pela necessidade de se destacar que essa perspectiva de ensino de leitura, a partir de uma ótica mais ampliada, ou seja, pensando

nas práticas sociais dos alunos, não é um elemento atual e que sua necessidade de efetivação vem sendo reforçada nos documentos que orientam a prática pedagógica já há algum tempo.

Esses documentos consideram a leitura como um dos “eixos organizadores” na área da Língua Portuguesa, posto que são esses documentos que orientam os educadores no sentido de desenvolverem, em seu trabalho docente, uma postura que permita, ao aluno, usar a leitura como efetivo exercício de cidadania. É o defendem estudiosos do tema, tais como Freire (1989), Martins (1994), Solé (1998), Kleiman (2002), Marcuschi (2008), Koch (2009, 2014), Nogueira e Fernandes (2020), entre outros.

Com o objetivo de destacar a validade da leitura do texto multimodal, sob o ponto de vista do multiletramento como ferramenta fundamental na garantia do efetivo exercício da cidadania, dialogamos com os seguintes autores e autoras: Dionísio (2006, 2014), Ferraz (2008), Rojo (2012, 2009) e Fernandes e Paniago (2014).

Como o interesse de nosso estudo foi investigar a compreensão responsiva ativa, em Língua Portuguesa, como língua materna, por meio de textos multimodais para alunos com deficiência intelectual, e, ainda, considerando a validade que essa habilidade adquire no processo educativo, importou-nos executar um trabalho docente, com atividades de leitura multimodal, focadas na compreensão responsiva ativa a fim de verificar se ele pode contribuir para questionar conceitos que definem o aluno com deficiência intelectual apenas como um ouvinte/leitor passivo, ou seja, aquele que tem dificuldade em construir significados próprios acerca do texto.

Além disso, e de forma mais específica, também nos pareceu importante identificar metodologias de ensino de leitura multimodal com o fim de permitir atitudes responsivas ativas de alunos com deficiência intelectual. Ainda foi nosso objetivo verificar se tais atitudes contribuem efetivamente para o uso social da língua, oportunizando, ao aluno, a construção de sentidos significativos para sua vida cotidiana.

A escola *locus* da pesquisa faz parte da rede pública de ensino de Goiânia (GO) e contava com um total de 850 alunos matriculados à época da geração de dados. Desses matriculados, 18 estavam inscritos na modalidade Educação Especial (sendo 05 alunos com deficiência visual, 04 com deficiência auditiva, 02 com deficiência física e 07 com deficiência intelectual). Como o foco de nosso estudo está no processo de ensino de leitura de alunos com deficiência intelectual, a pesquisa contou com a participação de três alunos com deficiência intelectual. Selecionamos, dentre os 07 matriculados na escola, aqueles que estavam cursando

o Ensino Médio do ensino regular, os demais estavam cursando o Ensino Fundamental.

A opção por trabalhar a questão da leitura multimodal, com vistas à responsividade com alunos com deficiência intelectual, se deu pelo fato de que essa especificidade desafia a ordem lógica da escola, a maneira de ensinar, de fazer, pois cada aluno com deficiência intelectual, mais do que os outros, possui singularidades na maneira de aprender que mobiliza uma série de ações dos profissionais da escola. Assim, Mantoan e Batista nos coloca que

a deficiência mental coloca em xeque a função primordial da escola comum que é a produção do conhecimento, pois o aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola. Na verdade, não corresponder ao esperado pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de atingir esse ideal, de forma tácita. Eles não permitem que a escola dissimule essa verdade. As outras deficiências não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo da sua urgente transformação: entender a produção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual (MANTOAN e BATISTA, 2007, p. 12).

Dessa maneira, compreendemos que pensar no ensino de leitura a alunos com deficiência intelectual seria um desafio maior, com possíveis contribuições positivas para o aluno com deficiência intelectual, bem como para os profissionais que desejam ampliar suas metodologias, refletir suas práticas e promover um ensino mais inclusivo.

Ressaltamos, para fins de conhecimento, que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual de Goiás, em 12/03/2021, sendo devidamente autorizada, em 19/10/2021, conforme podemos verificar na página 20 da cópia do parecer consubstanciado emitido pelo CEP e anexado a esta pesquisa (Anexo 11).

Para realizar o estudo e, partindo das concepções de leitura, leitor e texto, a metodologia adotada foi a abordagem qualitativa, em virtude da natureza interpretativista desse método de investigação. Considerando os objetivos, também foi feita uma observação participativa, a qual teve, como *locus* de geração de dados e de execução de atividades, uma instituição da rede estadual de ensino, localizada na cidade de Goiânia, no Estado de Goiás, onde foram realizados(as) dez encontros/aulas com os três alunos com deficiência intelectual. Nestes, a pesquisadora atuou como docente, ministrando aulas e aplicando atividades de leitura e interpretação de texto.

Quanto à estrutura, esta dissertação está organizada em cinco partes. O primeiro capítulo teoriza sobre a deficiência intelectual e o ensino e aprendizagem. O segundo capítulo reflete sobre concepções de língua, linguagem e de compreensão responsiva ativa. O terceiro capítulo trata das definições de leitura, letramento e multimodalidade. No quarto capítulo, trazemos a

metodologia de pesquisa e, no quinto e último capítulo, apresentamos as reflexões a respeito dos dados gerados.

Por fim, são expostas as considerações finais acerca das reflexões da pesquisa, dos benefícios do desenvolvimento da compreensão responsiva ativa de alunos com deficiência, a favor de sua emancipação e efetiva participação social. Além disso, apresentamos sugestões de caminhos que possam contribuir para uma prática docente que lute a favor do ensino de leitura responsivo ativo com o intuito de fazer uma educação cada vez mais inclusiva e significativa para os alunos.

CAPÍTULO 1

1. A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O ENSINO APRENDIZAGEM

1.1 Pessoas com Deficiência Intelectual: quem são?

A motivação por eleger a deficiência intelectual, neste estudo, conforme antecipamos na introdução desta dissertação, encontra espaço no desejo de despertar reflexões sobre o ensino dessas pessoas no âmbito escolar. Sobre isto, baseio-me no conhecimento pessoal sobre tudo que pessoas com deficiência já sofreram e, infelizmente, ainda sofrem, em particular, sob um rótulo de incapacidade, injusto e pautado na ignorância, o qual parece ser perpétuo.

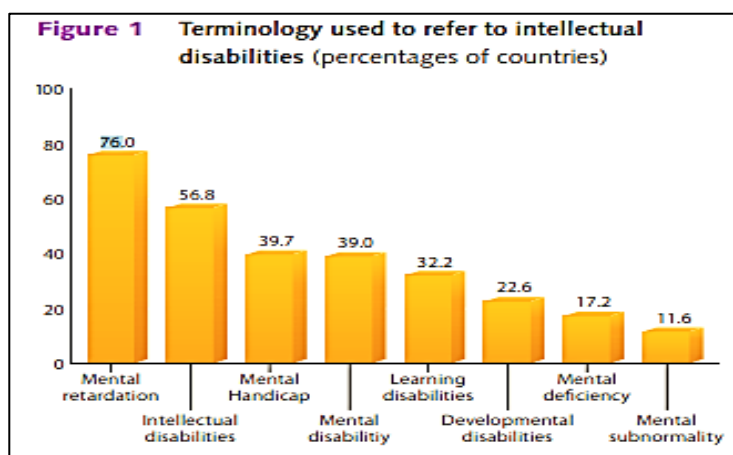
Negrim (2019, citando GARGHETTI, 2013) lembra-nos que termos tais como “idiota”, “imbecil”, “retardado” e “débil mental” foram utilizados durante muito tempo para se referir a esses indivíduos, devido à influência do chamado “modelo médico”⁷. Todavia, o que percebemos é que mais do que simples nomenclaturas⁸, essa terminologia fundamentou e materializou um olhar altamente preconceituoso a essas pessoas, o qual se arraigou socialmente, sendo transmitido ao longo da história e, ainda na atualidade, bastante frequente.

É possível ver a influência desse chamado “modelo médico”, com dados de uma pesquisa da Organização Mundial de Saúde, do ano de 2007, a qual apontou, em levantamento realizado em 147 nações, que o uso do termo “retardo mental” (*mental retardation*) era o mais utilizado, somando 76%; seguido pelo termo “deficiência intelectual” (*intellectual disabilities*) com 56,8%; e deficiência mental com (39,7%), conforme ilustra a Figura 1, a seguir:

⁷ Buzetti (2015), citando Glat e Blanco (2011), diz que a necessidade de ensino para pessoas com deficiência foi primeiramente constatada pelos médicos, dando origem ao chamado “modelo médico” de educação para pessoas com deficiência.

⁸ O artigo “Inclusão escolar e nomenclaturas para pessoas com deficiência”, de Pinto e Cândido (2020) aprofunda mais esse debate acerca das nomenclaturas e das políticas de inclusão escolar.

Figura 1 – Gráfico de terminologias usadas para tratar a deficiência intelectual



Fonte: Dados do Atlas: *Global resources for persons with intellectual disabilities* (2007, p.17).

Encontramos o termo “retardo mental” no “Código Internacional de Doenças”⁹ (CID-10), documento orientado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), nos diagnósticos de F 70.0 a F 79.9, os quais propõem uma dinâmica de caracterização ainda baseada no Quociente de Inteligência (Q.I.)¹⁰. Nesses termos, de acordo com o comprometimento do sujeito, a deficiência é considerada leve, moderada ou profunda.

Entendemos que as nomenclaturas possuem relação direta com conceitos ideológicos desenvolvidos e, além do mais, com objetivos bastante claros. Depois de arraigados no meio social, os termos adotados pela população demandam tempo e um trabalho persistente de conscientização para a internalização de um novo conceito expressado por meio da nova nomenclatura. Percebemos que, na atualidade, existe uma tendência universal de se usar “pessoa com deficiência intelectual”. Ao nosso ver, trata-se de um termo mais apropriado, visto “referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo” (NASCIMENTO e SZMANSKI, 2013, p.15680).

Essa mudança relativa à nomenclatura é compreensível quando tomamos conhecimento

⁹ Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/organizacao-mundial-da-saude-divulga-nova-classificacao-internacional-de-doencas/>. Acesso em: 11 out. 2021

¹⁰ Designa-se “Quociente de Inteligência” ou “Q.I.”, o mais conhecido sistema de perguntas e respostas utilizado na avaliação da “capacidade de raciocínio de uma pessoa. O teste foi criado na França, em 1904, pelo psicólogo Alfred Binet e seu assistente Theodore Simon. O objetivo era ajudar o então Ministério de Instrução Pública francês a dar uma educação adequada às crianças com deficiência intelectual - identificando em que classes elas deviam estudar. Mas foi somente quando o psicólogo norte-americano Lewis Terman aperfeiçoou o teste, em 1916, que o Q.I. virou uma espécie de padrão mundial de teste de inteligência. Geralmente, as pontuações finais do teste variam de 55 a 145. O Q.I. médio gira na casa dos 100 pontos. Abaixo dos 55, identificam-se portadores de transtornos e, no extremo oposto, estão os superdotados” (SIERRA, 2017).

de que o conceito de deficiência intelectual foi estudado a partir de variadas perspectivas até se chegar a um conceito, digamos, unificado. Em 1992, a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) publicou um conceito inédito, com novos critérios de classificação, revelando, assim, um novo paradigma (ALONSO, 1995). O diferencial desse novo conceito está relacionado a uma não aceitação do Q.I como critério determinante da deficiência intelectual. Nesse sentido, considera-se outros aspectos da vida da pessoa com deficiência intelectual, os quais podem possibilitar sua cura, melhora e progressão, mesmo diante de uma baixa pontuação nos testes de Q.I, a depender de suas experiências de vida.

Considerando a influência desse conjunto de aspectos da vida social da pessoa com deficiência, em seu diagnóstico, estudos diversos possibilitaram a percepção de que

peças com Deficiência Mental são capazes de se desenvolver e apresenta graus de modificação cognitiva em diferentes idades. Por esse motivo, elas não são mais classificadas apenas por testes de inteligência, mas de acordo com Diehl (2006), o meio onde vivem e o histórico de vida, pois os estímulos que recebem são diferentes e isso faz com que pessoas com o mesmo coeficiente de inteligência tenham comportamentos e respostas totalmente diversificados (SANTO, 2006, p. 15-16).

Esse fato corrobora a noção de que temos, na escola regular, pessoas diversas, únicas, singulares, com deficiência intelectual. Cada aluno não se encaixa no mesmo lugar que os demais apenas por ser diagnosticado com deficiência igual ou semelhante à de outros alunos. Cada um traz consigo experiências de vida que o fazem estar em um nível diferente, ter mais ou menos facilidades nas tarefas, compreender o mundo de determinada maneira, ser mais ou menos responsivo, ou seja, é uma realidade a ser considerada, em sala de aula, no trabalho docente, no ensino inclusivo.

Nesse sentido, ou seja, o de não classificar as pessoas com deficiência intelectual diante de seu coeficiente de inteligência, conceitos mais abrangentes surgiram depois de 1992, com a AAMR. Assim, Ke e Lie (2015) nos trazem uma definição de deficiência intelectual, por parte da OMS, que a determina como

uma condição de desenvolvimento interrompido ou incompleto da mente, que é especialmente caracterizado pelo comprometimento de habilidades manifestadas durante o período de desenvolvimento, que contribuem para o nível global de inteligência, isto é, cognitivas, de linguagem, motoras e habilidades sociais (KE e LIE, 2015, p. 2).

A Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD), que publica manuais tratando do assunto desde 1876, já faz uso do termo “Deficiência

Intelectual”, definindo-a a partir da “existência de limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual¹¹ como no comportamento adaptativo¹². Estas limitações ocorrem antes dos 22 anos de idade” (AAIDD, 2021).

No Brasil, o Decreto nº 5.296, de 2004, define a deficiência intelectual no Capítulo II, Art. 5º, § 1º como “deficiência mental”, o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1) comunicação; 2) cuidado pessoal; 3) habilidades sociais; 4) utilização dos recursos da comunidade; 5) saúde e segurança; 6) habilidades acadêmicas; 7) lazer; e 8) trabalho (BRASIL, 2004).

Buzetti (2015) acompanha esse raciocínio de que o diagnóstico da deficiência intelectual não é determinado apenas pelos testes que medem apenas o funcionamento intelectual, como por exemplo, os realizados para detectar o Q.I. Como podemos identificar no “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais” (2014), existe a necessidade da deficiência intelectual se associar a, no mínimo, duas das áreas que seguem: a) comunicação; b) autocuidado; c) vida doméstica; d) habilidades sociais/interpessoais; e) uso de recursos comunitários; f) autossuficiência; g) habilidades acadêmicas; h) trabalho; i) lazer e j) saúde e segurança.

O censo escolar de 2021, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), acompanha essa perspectiva e utiliza a expressão “deficiência intelectual” com a seguinte definição: “caracteriza-se por alterações significativas, relacionadas a déficit tanto no desenvolvimento intelectual quanto na conduta adaptativa e na forma de expressar práticas, sociais e conceituais” (BRASIL, 2021, p. 8).

As “Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022” (2020) é um documento que orienta e direciona as práticas educativas dos profissionais

¹¹ O texto define “o funcionamento intelectual também é conhecido como a inteligência. Esta é uma capacidade intelectual que inclui diversas habilidades (por exemplo, a aprendizagem, o raciocínio, a resolução de problemas...). Uma forma de medir o funcionamento intelectual é através da utilização de um teste de Q.I.” (AAIDD, 2021).

¹² Comportamento adaptativo é o conjunto de capacidades que são aprendidas e realizadas pelas pessoas na sua vida diária, a saber: capacidades conceituais, ou seja, a linguagem e literacia, o tempo e os conceitos numéricos e a autodireção; capacidades sociais, ou seja, interpessoais, responsabilidade social, autoestima, inocência, ingenuidade (i.e., cautela), resolução de problemas sociais e a capacidade para cumprir regras/obedecer às leis e evitar ser vitimizado; capacidades práticas, ou seja, atividades de vida diária, capacidades relacionadas com o trabalho, cuidados de saúde, viajar/transporte, horários/rotinas, segurança, uso do dinheiro e uso do telefone. Em geral, utilizam-se testes padronizados para avaliar estas capacidades e identificar os apoios necessários e tal “conceito está presente na caracterização feita pelo Censo Escolar (2021), sob a nomenclatura de ‘conduta adaptativa.’” (AAIDD, 2021).

em educação da rede pública do estado de Goiás com a intenção de garantir êxito e sucesso dos processos de ensino e aprendizagem escolar. Esse documento partilha da mesma definição de deficiência intelectual citada anteriormente, usada pelo censo escolar e, coerentemente, tem o objetivo de fazer com que a ação pedagógica, em sala de aula regular, para alunos com deficiência, viabilize “um processo de ensino aprendizagem que considera a diversidade de estudantes e sua multiplicidade de níveis de desenvolvimento, ritmos e estilos de aprendizagem, concebendo o currículo como sendo caracteristicamente flexível” (GOIÁS, 2020, p.124).

Todos esses documentos buscam definir deficiência intelectual a partir de um pressuposto mais abrangente, o que não se limita a definir o nível do aluno com deficiência intelectual com base no resultado da medição do coeficiente de inteligência. Contudo, devemos nos alertar para o fato de que o diagnóstico da deficiência intelectual

não se esclarece por supostas categorias e tipos de inteligência. Teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da deficiência mental, mas ainda assim não se conseguiu fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição [...] A deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento. A grande dificuldade de conceituar essa deficiência trouxe consequências indelévels na maneira de lidarmos com ela e com quem a possui. O medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, mas principalmente por aquelas com deficiência mental. (MANTOAN; BATISTA, 2007, p. 14-15).

São nítidas a necessidade e a importância da definição de deficiência intelectual. Mantoan e Batista (2007, p. 15) ainda ressaltam que existe uma diferença “entre o que seja ‘doença mental’ (que engloba diagnósticos de psicose e psicose precoce) e ‘deficiência mental’, principalmente no caso de crianças pequenas em idade escolar. Sobre essa diferença terminológica, citada por Mantoan e Batista (2007), destacamos, com base em Oliveira (2008), que “deficiência” está relacionada a uma situação em que há uma desarmonia das funções psíquicas, apresenta seus sinais logo no início da vida. Contudo, a pessoa não apresenta uma visão distorcida da realidade e nem de si e executa suas tarefas com excelência dentro de suas potencialidades. De modo diferente, no caso da “doença mental”, a visão de si mesma fica comprometida total ou parcialmente e os desequilíbrios das funções psíquicas causam prejuízos.

Os autores supracitados afirmam que essa confusão conceitual se reflete na prática, em sala de aula, na dificuldade do professor em lidar com a especificidade dos alunos, uma vez que, geralmente, a formação e o conhecimento são insuficientes. A distinção referente a esses

conceitos é de suma importância, em âmbito escolar, para o melhor atendimento do aluno, que depende de um plano de ensino adequado ao seu caso.

Segundo Barbosa (2014), a deficiência intelectual (DI) é bastante pesquisada, especialmente, no âmbito dos estudos sobre saúde interessados na definição das características, de causas, de níveis de comprometimento, entre outros aspectos relativos a esse tipo de deficiência. Na perspectiva educacional, os estudos caminham na direção da defesa da inclusão desses sujeitos, no contexto escolar, em detrimento de uma concepção educativa que se atente e se prenda ao diagnóstico médico.

Sabemos que os efeitos das reflexões propostas nesses estudos ainda são mínimos, no solo da escola, devido a inúmeros fatores políticos, sociais, culturais, econômicos, os quais se articulam e bloqueiam a possibilidade de que uma visão verdadeiramente acolhedora no ensino desses alunos chegue à escola.

Por esse motivo, Mantoan e Batista (2007) observam que o ambiente educacional não está preparado para o trabalho de ensino de sujeitos com DI, pois falta infraestrutura; o investimento na formação docente especializada é insuficiente; não existe uma equipe multidisciplinar realmente à disposição do atendimento desses alunos; a oferta de formação continuada para os professores, nessa perspectiva, é escassa; a distância entre a academia e a realidade do ambiente escolar; entre tantos outros pontos que dificultam a aprendizagem dos alunos com DI. Frente a essa falta de preparo, Garnica et al. (2016) afirmam que,

devido à uma formação fragmentada, descolada da realidade escolar e excessivamente teórica, muitos profissionais, ao se depararem com as demandas do cotidiano escolar – especialmente ao que se refere ao saber-fazer, aos métodos de ensino e ao manuseio dos recursos pedagógicos – sentem-se despreparados para a tarefa de educar a todos, principalmente quando se trata dos alunos público-alvo da Educação Especial (GARNICA et al., 2016, p. 60).

Esse movimento em cadeia vai conduzindo a Educação Especial cada vez mais para um exercício do fazer de conta, em que o aluno com a deficiência intelectual vai sendo cada dia mais deixado de lado, deixado para depois, deixado sob a responsabilidade do outro. Por conseguinte, a aprendizagem desse aluno vai sendo impiedosamente negligenciada.

É inegável a importância de se conhecer a deficiência intelectual, em todos seus aspectos, pois fará com que o profissional possa desempenhar seu atendimento educacional de maneira adequada e satisfatória as especificidades do aluno, assim como afirmam Mantoan e Batista (2007). Contudo, para que a busca pelo conhecimento aconteça, tanto a respeito da deficiência intelectual como da Educação Inclusiva, por meio de formação continuada, faz-se

necessário que a escola possa contar com agentes educativos que, antes de tudo, carreguem consigo o desejo verdadeiro de acolher o aluno, em sua particularidade, de motivá-lo a aprender, enxergando suas produções como algo de valor inigualável, independente de nomenclaturas, diagnósticos, níveis de comprometimento da pessoa com deficiência.

Sem dúvida, essa disposição pessoal é o ponto de partida e pode fazer diferença significativa no exercício de uma educação verdadeiramente inclusiva. Ela movimenta a busca por novos conhecimentos e a disseminação do desejo de transformação dos profissionais que se encontram estabilizados, descrentes, alheios à necessidade de se ensinar para a diversidade, fechados à mudança e, muitas vezes, presos em pontos de vista preconceituosos e em limitações e carências de um sistema que assegura isso, ao profissional, a partir de vários empecilhos. Importante lembrar que,

ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 2008, p.31).

Essa afirmação nos fortalece no sentido de defendermos a possibilidade de inspiração de outros profissionais, a partir de exemplos de práticas individuais. Isso pode levar outros educadores a refletirem suas práticas, reverem seus conceitos, reciclarem seus conhecimentos e, positivamente, desconstruirmos posturas segregacionistas e preconceituosas. Tudo isso pode ser posto em prática, valendo-se de atitudes pedagógicas amorosas, como nos diz Freire (2008), pois estas práticas caminham na direção de um ensino mais humano, empático, democrático, inclusivo.

1.2 Noções de educação inclusiva e educação especial: formação e prática docente

A efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, há muito, é almejada. Nessa direção, novas leis surgiram, beneficiando, especialmente, o aluno com deficiência, o qual necessita de uma Educação Especial. A exemplo disso, tivemos a sanção da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96. Esse documento considera pessoa com deficiência aquela com deficiência física, visual, auditiva, intelectual, múltipla, surdo cegueira, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

Essa Lei determinou que o ensino, para o referido público, deixasse de ser uma modalidade isolada e passasse a formar parte do ensino regular. É preciso ressaltar que, ao

longo de tantos anos desde sua criação, no ano de 2021, a LDBEN (1996) sofreu alteração pela Lei nº 14.164/2021, a fim de incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e instituir a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. De fato, esse documento representa um importante ganho para esse grupo, que sofre preconceitos e silenciamentos, assim como o público da educação inclusiva.

Essa lei foi acompanhada do decreto nº 3956 de 2001, o qual aprovou e estabeleceu que as instituições de ensino básico regular se organizassem e se preparassem para atender aos alunos com deficiência, garantindo-lhes condições adequadas para uma educação de igual acesso e oportunidades.

Em 2007, temos a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do decreto nº 6.094/2007. Esse decreto estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso ao ensino regular e, também, sua permanência nele. Também garante o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de modo a fortalecer seu ingresso nas escolas públicas.

No ano seguinte, em 2008, o Ministério da Educação (MEC) lançou a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI), o que representou um grande avanço para esse público, uma vez que o ensino inclusivo tem a possibilidade de ser compreendido de maneira articulada com o ensino regular. Essa política recomenda que sejam oportunizados recursos variados, na sala de aula regular, com vistas à aprendizagem do aluno com deficiência, por meio do trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹³.

Esse atendimento “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.1). Alunos com deficiência

¹³ De acordo com o Decreto nº. 7.611/2011, considera-se AEE, o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes no ensino regular. Estas atividades são oferecidas nas Salas de Recursos Multifuncionais/Salas de Atendimento Educacional Especializado dotadas de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE. Este atendimento é oferecido nas Escolas Especiais de Educação Básica (Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEEs) e nas Unidades Educacionais da rede estadual no contra turno. Os estudantes que formam o público da Educação Especial serão atendidos na sala de AEE, onde o professor de AEE deverá realizar agrupamentos por especificidades, podendo atender individualmente e/ou em grupos. A sala de AEE deverá ser institucionalizada pelo Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais conforme estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência – LBI n. 13.146/2015, objetivando o atendimento aos educandos no contra turno da formação acadêmica e formação aos profissionais de educação; em nenhuma hipótese este ambiente poderá ser utilizado para reforço escolar aos educandos.

intelectual são público-alvo do AEE que “em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2008, p. 2).

Mais à frente, em 2015, temos a Lei nº13.146/2015 (Estatuto da Inclusão) que contempla, em vários de seus artigos, o direito em receber acompanhamento pedagógico especializado, garantindo ao aluno frequentar uma escola regular, caso precise de um acompanhamento mais específico. Esse atendimento conta com uma série de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, prestados de forma a complementar a formação de estudantes com deficiência.

Na atualidade, a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE) do Governo Federal, proposta em 2020, se encontra suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Contudo, visa instruir uma nova política nacional de Educação Especial que pode ir na contramão desse processo, propondo um retorno à proposta de incluir, no panorama da Educação Especial, a alternativa das escolas especializadas para alunos com deficiência, sob o argumento de que as famílias podem ter a opção de escolha que melhor favorece a formação integral do aluno. Ora, para uma formação integral do aluno, faz-se necessária a não privação do contato com os outros, a valorização da diferença, a não segregação de pessoas devido à sua deficiência e o reconhecimento de que todos somos humanos com diferenças e igualdade de direitos.

Assim, pelo nosso ponto de vista, essa política tem muito a contribuir para o aumento e reforço da exclusão, do preconceito e da segregação dos alunos com deficiências. Por isso, desejamos a favor, especialmente, desse público, que essa política se mantenha suspensa e, melhor, que seja substituída por políticas que valorizem e reforcem o valor da diferença, promovendo ações de igualdade dentro e fora da escola, empatia e respeito para os alunos com deficiência e para a sociedade como um todo.

Ressaltamos, ainda, que essa visão da nova Política Nacional de Educação Especial (2020), ao nosso ver, representa uma regressão frente as conquistas adquiridas pelos alunos com deficiência e a limitação da ampliação de um projeto de inclusão escolar que abranja todas as diferenças e não somente as deficiências. Não estamos aqui negando a validade e a contribuição das escolas especializadas no ensino de alunos com deficiência que, sem dúvida, promovem grandes avanços, mas nos colocamos reflexivas sobre essa política, pelo fato de representar o início de um desmonte das políticas inclusivas nas escolas regulares.

Apesar da gama de documentos que ratificam o direito de estudantes com deficiência, à educação, é sabido que muitos direitos ficam prejudicados, devido à falta de investimento econômico, cultural, político, que se articula em favor do desmonte dos propósitos da Educação Inclusiva. É nesse contexto de luta que a Educação Especial acontece, na escola, onde a matrícula e o atendimento pedagógico de alunos com deficiência, no ensino regular, são realizados de maneira não adequada, cheia de percalços e falhas.

Essa dura realidade das dificuldades encontradas, pelo ensino inclusivo, para se efetivar, é perceptível a quem busca concretizá-lo. Representa, para os pais e responsáveis, um ganho, pois os ampara na conquista da matrícula e de um acompanhamento docente especializado, vantagens, estas, que não possuíam há pouco tempo. Contudo, no cotidiano escolar, não é difícil testemunhar práticas e princípios educativos duvidosos e massacrantes, no que se refere ao acolhimento e ao ensino, desses alunos, não somente por parte dos professores, mas de toda comunidade escolar.

Essas posturas duvidosas são legitimadas, até mesmo, por documentos que regulamentam o Ensino Especial, a exemplo temos em nosso estado o “Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio”, desenvolvido a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular, e publicado em 2021. Assim, nos deixando claro que

a Secretaria de Estado da Educação de Goiás já vem desenvolvendo ações destinadas ao público da educação especial (...) promovendo recursos de acessibilidade, e intensificando o processo de inclusão (...) A certificação de escolaridade ao público da educação especial deve possibilitar novas alternativas educacionais, entre elas a de “terminalidade específica” para aqueles/as que não conseguem atingir o nível de conhecimento exigido (GOIÁS, 2021, p. 93-94).

Verificamos, nesse caso, uma ideologia oculta de que existe, na escola, um padrão definido e um nível de conhecimento exigido, a ser alcançado ou aproximado, pelos alunos, dentro de uma regra geral. Fica claro, nesse texto, que, caso o aluno da Educação Especial, não alcance esse padrão, lhe será ofertada uma certificação especial, com “terminalidade específica”, atitude tratada no documento como inclusiva e valorativa do aluno com deficiência.

Porém, trata-se de uma manobra com interesse em maquiagem a perversidade da realidade embutida, nessa prática, que alimenta o argumento de que é “dever” do aluno se encaixar no molde da escola, e não ao contrário, afetando de maneira drástica os alunos da Educação Especial que, em sua grande parte, desafiam esses modelos prontos e são lançados para o esquecimento sob o argumento de que “não aprendem e que apenas vão à escola para

conversarem com os colegas” (VASCONCELOS, 2021, manuscrito não publicado).

Assim, podemos considerar que muitas leis e documentos regulamentadores e/ou orientadores oferecem, à primeira vista, direitos de papel, inúmeras vantagens aos alunos com deficiência, visando seu acesso e permanência, no ensino regular, mas que, infelizmente, não atendem e não promovem a grandiosidade do projeto inclusivo, deixando a desejar, no dia a dia, no contato com o aluno, na construção diária do ensino inclusivo.

A Educação Inclusiva, para Mantoan (2003, p.12), é aquela voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”. Essa definição caminha em uma perspectiva bastante empática, de valorização da diversidade e do respeito. Encontramos outra definição dada por Mazzotta (1996), segundo a qual, a modalidade de ensino

se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOTTA, 1996, p. 11).

O autor evidencia que o atendimento dos alunos com deficiência, por meio de um conjunto de serviços, seria o mínimo indispensável que esses alunos merecem, esclarecendo que isso não faz desse atendimento uma forma de discriminação, mas sim, de uma proposta não-segregacionista que luta a favor de um ensino acolhedor, verdadeiramente inclusivo, quando compreendido em sua essência.

Com isso, definimos a Educação Inclusiva como um processo altruísta, fundamentado na alteridade, em que são valorizadas as especificidades do ser humano e suas potencialidades, fazendo as dificuldades serem minimizadas, ou seja, uma perspectiva de ensino que não busca padronizar ou normatizar os alunos com deficiência, no caso específico, e sim reconhecer e exaltar suas diferenças, tendo seus direitos resguardados. Isto é, pensamos a Educação Inclusiva em uma perspectiva mais ampla do processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos constituídos de diferenças.

Ressaltamos que quando tratamos, particularmente, do ensino voltado para pessoas com deficiência, usamos o termo Educação Especial que é aquela “destinada às pessoas com deficiência, seja ela física, mental, auditiva ou visual, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação” (NEGRIM, 2019, p. 38), como é, também, tratada nos documentos que legislam essa modalidade educacional.

Para efetivação do ensino inclusivo, é necessário nos dispormos, buscarmos e

construirmos meios para que de fato ele aconteça, de forma que não se instaure, simplesmente, como modalidade educativa, calcada na ideia de que a falta de recursos, estrutura, políticas públicas, formação docente, por exemplo, não a deixe acontecer. É importante não se agarrar à conformidade, implantada pela modernidade, que consola no sentido de não ir além em uma proposta tão grandiosa, que não se restringe, unicamente, a fatores como os citados para acontecer, pois os objetivos almejados, por ela, dependem, antes, da sensibilidade pessoal de cada profissional em promover a transformação necessária no ambiente escolar.

Sobre essa tendência conformista, de extremo prejuízo para a efetivação do ensino inclusivo, é que somos advertidas por Paulo Freire:

a ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de história e cultural, passa a ser ou a virar "quase natural". Frases como "a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?" ou "o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século" expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora (FREIRE, 2008, p. 10).

A proposta da Educação Inclusiva refuta absolutamente essa ideologia fatalista de que nos fala Freire (2008) e, efetivamente, instiga-nos a sair da imobilidade, lutando contra obstáculos criados socialmente para a inibição, desmerecimento e desvalorização da pessoa com deficiência. Tendência-se a caracterização da pessoa com deficiência intelectual como aquela que não produz, que não manifesta responsividade, que não atende aos princípios exigidos pelo mercado, incapaz de conquistar autonomia, de exercer sua cidadania nas práticas sociais e que, por isso, o mínimo ou nada que lhe é oferecido é o suficiente.

Trata-se, assim, de uma proposta audaciosa, no sentido de desmistificar e desconstruir os obstáculos criados, ao longo do tempo, que sucumbem as pessoas com deficiência ao total apagamento, impossibilitando a efetivação do ensino inclusivo. Nesse sentido, essa proposta não aceita conformismo, pelo contrário, se trata de uma ruptura e, por conseguinte, “uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam” (MANTOAN, 2003, p. 12), com o intuito de quebrar o domínio da homogeneização, nas salas de aula, que tende a valorizar, se preocupar, reproduzir e impor valores daqueles ditos “normais”, como modelo ideal a ser seguido, aos “outros”, pois esse é o caminho mais fácil, já que a escola

sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de

culturas constitui o grande desafio que esta chamada a enfrentar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Esse desafio encontra mais percalços quando o que se predomina é o pensamento limitante de que a Educação Inclusiva e a Educação Especial são modalidades de ensino voltadas para aqueles que são “anormais”. Isso porque tendem a enquadrar, nessa identidade, todos os que marginalizam do padrão idealizado de aprendizagem, criando uma dicotomia entre “normais” e “anormais”, como duas categorias estagnadas e rivais, sem considerar “a natureza instável da identidade e a capacidade multiplicativa da diferença” (MANTOAN, 2017, p. 39).

Nessa perspectiva, Silva (2009) também ressalta que o processo constitutivo da identidade se realiza no próprio exercício da diferenciação, em que identidade e diferença estão intimamente ligados pelo processo de significação. A definição da identidade de um é a negação do que o outro é, “a identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído” (SILVA, 2009, p. 67).

Conceitos como esse não contribuem para o verdadeiro propósito da Educação Inclusiva, ou seja, o de romper com preconceitos, valorizar as diferenças e assegurar “o direito à diferença na igualdade de direitos” (MANTOAN, 2017, p. 39). Pelo contrário, se caminha a favor da segregação, alimentando a ideia da falsa Educação Inclusiva, construída e divulgada ao longo dos anos. Afinal, não se trata de uma proposta que visa a atender, exclusivamente, o público com deficiência, mas sim, uma perspectiva em que todos devem ser contemplados em igualdade, pois, quando

se trata de construir as bases de uma escola das diferenças (de todos nós), o confronto com os séculos em que se mantém a estruturação de nosso sistema educacional, firmado em um modelo identitário de aluno, cuja cópia é a meta de um ensino de qualidade, implica esforço considerável (MANTOAN, 2017, p. 41).

Se percorrermos a história da Educação Especial, desde a Grécia Antiga, em que eram mortos todos aqueles considerados “anormais”, até nossa atualidade, percebemos que o acesso de pessoas com deficiência ao sistema regular de ensino aconteceu de maneira lenta, segregacionista, com muita luta política. Sem dúvida, o que foi conquistado é de grande importância, principalmente, para essa minoria, porém ainda percebemos que existe a exclusão velada, disfarçada, oculta, em ações e discursos presentes na comunidade escolar. Mantoan (2003) reforça essa ideia ao alertar que a exclusão escolar

manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos (MANTOAN, 2003, p. 13).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) abriram as portas para orientação de novos documentos ao concentrarem sua atenção no enfoque social. Visaram, também, estabelecer uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e, para isso, é necessária essa abertura para novos conhecimentos. Não basta inserir, no âmbito físico da escola, grupos sociais diversificados, se essa inserção só acontece superficialmente, realizando apenas uma integração e não a inclusão.

Aranha (2001) defende a diferenciação entre esses dois conceitos, considerando que “incluir” acontece quando a sociedade se adapta às necessidades dos indivíduos; e “integrar” diz respeito ao movimento contrário em que o indivíduo precisa se aproximar do padrão “normal” estabelecido pela sociedade. Santos e Reis (2016) reforçam a contrariedade com esse pensamento da escola sendo utilizada apenas como depósito sob a máscara de Educação Inclusiva. Assim, Santos e Reis (2016) asseveram que,

de acordo com os princípios da Educação Inclusiva, o processo de inclusão escolar não consiste apenas em garantir que todos os alunos estejam presentes nas instituições de ensino, além disso, é fundamental também que se promovam ações que possibilitem a cada aluno aprimorar suas habilidades e competências [...]. Incluir não é apenas permitir a presença dos alunos público-alvo da Educação Especial no mesmo ambiente que seus pares. Incluir é propiciar a todos os alunos novas possibilidades de crescer e se desenvolver. É respeitar as diferenças e oferecer tratamento igualitário garantindo a todos as mesmas oportunidades. É conceber a diversidade como um elemento enriquecedor da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal (SANTOS; REIS, 2016, p. 332-333).

A necessidade de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem do aluno, a partir do enfoque social, torna-se cada vez mais urgente e reflete diretamente numa prática docente inclusiva. Segundo Libâneo (2005), o ato de ensinar enquanto uma prática social intencional tem poder transformativo, pois influencia o desenvolvimento dos sujeitos e, conseqüentemente, as relações pessoais dos indivíduos com o meio em que vivem.

Nesse sentido, Saviani (2005) assevera que a educação fornece instrumentos para a sociedade se relacionar com os outros, de maneira mais eficaz. Por esses motivos é que o docente tem papel primordial na formação do cidadão e essa tarefa depende de como esse profissional se orienta, se organiza e desenvolve a consciência de seu trabalho, compreendendo que precisa dominar certos saberes para que sua prática docente seja significativa e inclusiva.

Segundo Tardif (2002), é essencial definir quais são os saberes e habilidades necessários à atividade docente, a fim de se alcançar uma prática pedagógica mais eficaz. Importante destacar que parte desses saberes são adquiridos formalmente e outra parte são conquistados pela prática cotidiana do fazer. Estes se movimentam dialogicamente, entre si, na composição da prática docente.

Ainda de acordo com o autor, os saberes adquiridos da experiência fundamentam a competência do professor, revelando, aqui, a importância do enfoque social, na prática docente, já que a própria vivência com o aluno fornece recursos para a resolução de problemas do cotidiano. Reis (2013) enfatiza que o esperado de um professor

não é um conjunto de conhecimentos e saberes ressignificados pela lógica mercantilista, que impõe à educação estratégias aligeiradas de formação segundo as quais “dar aulas” é uma função convencional marcada por um ritual no qual “quem sabe ensina e quem não sabe aprende” ou “quem sabe passa de ano e quem não sabe reprova” ou, e mais grave ainda, “não fui formado para trabalhar com pessoas diferentes (REIS, 2013, p. 84).

Dessa maneira, é imprescindível entender a atividade docente como prática social, considerando o aluno um sujeito que compõe a sociedade, que fornece elementos que o professor precisa considerar para desenhar seu fazer, especialmente, falando dos alunos com deficiência. Dessa maneira, defendem Santos e Reis (2016) que o docente

precisa reconhecer que sua função envolve o trabalho com outros sujeitos, dotados de diferentes características, crenças, emoções, concepções e conhecimentos. E exatamente por esse motivo – por terem vivências e características tão distintas – são seres humanos complexos que precisam receber uma educação que abarque diferentes vertentes, quais sejam: a abertura para o diálogo, a convivência com as diferenças; o exercício da humildade; e a flexibilidade para lidar com a incompletude de cada ser humano (SANTOS e REIS, 2016, p. 334).

A percepção de que somente os saberes formais, adquiridos na academia, não são suficientes para solucionar questionamentos sociais e situações imprevistas que emergem em sala é primordial, visto que, no ensino, tratamos com diversidades que exigem um conhecimento para além do técnico, ou seja, um saber que é construído propriamente no contato, no diálogo, na interação social.

Saviani (2005) alerta para a necessidade da compreensão de que teoria e prática não são elementos separados, mas sim, estão vinculadas, intimamente, pelo fato de os docentes agirem em um contexto social no qual se encontram inseridos. Daí a necessidade de uma postura reflexiva, do professor, que perceba essa relação entre a teoria e a prática, ou seja, baseada em

sua conduta, em sala, no movimento de reflexão-ação-reflexão. Sobre isso, Alarcão (2003) afirma que a noção de professor reflexivo

baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nessa conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa (ALARCÃO, 2003, p. 410).

A autora ainda pontua que, para que o professor realize esse movimento de reflexão ativa, ele precisa de uma formação que lhe proporcione uma base teórica segura a fim de que suas decisões sejam tomadas. Em outras palavras,

nas instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam à aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real. Porém, mais tarde, na vida prática, encontram-se perante situações que, para eles, constituem verdadeiras novidades. Perante elas, procuram soluções nas mais sofisticadas estratégias [...]; por vezes em vão. A crença cega no valor dessas estratégias não os deixa ver, de uma maneira criativa e com os recursos de que dispõem a solução para os problemas (ALARCÃO, 1996, p. 13-14).

Destacamos, aqui, um problema que a autora discute e que é persistente em nossa vivência educacional: o fato de não considerarem, na formação inicial e na formação continuada, a dinamicidade existente na realidade da sala de aula. Promove-se, dessa maneira, formações com receitas padronizadas para situações estanques do cotidiano, ignorando-se, assim, que o professor poderá lidar com algum elemento novo e, talvez, ocorra a situação de não encontrar solução imediata nos conhecimentos técnicos adquiridos e, por falta de segurança, pode não ativar sua criatividade, o que lhe poderá causar grande frustração. É o caso, por exemplo, de docentes se depararem, diariamente, com situações inusitadas (um episódio de crise, uma mudança de comportamento, a necessidade de um ensino remoto como vivemos atualmente, entre outras). Em geral, esses docentes não têm conhecimento e formação adequada para uma ação satisfatória. Por isso, tendem a conduzir sua prática para um caminho mais fácil, que não condiz com os ideais da Educação Inclusiva, não pelo fato de assim desejarem, mas por falta de alternativas que os direcionem por outras vias.

Esse caminho passa pelo apagamento das situações e dos sujeitos como não sendo de sua responsabilidade, sob o alibi da falta de formação ou a delegação dessa responsabilidade ao outro com especialização para tal, como acontece com os profissionais de apoio pedagógico. A função desse profissional é definida nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de

Educação de Goiás 2020-2022, que, como já dito, é um documento elaborado pela Secretaria de Educação do estado de Goiás, visando à orientação e ao direcionamento das práticas pedagógicas no ensino de instituições públicas estaduais.

Esse profissional “tem o papel de colaborar com o Professor Regente no processo de ensino e aprendizagem, diretamente, com os estudantes que possuem deficiência intelectual associado ou não a outro tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, comprovado com laudo médico” (GOIÁS, 2020, p. 132). Assim, compreendemos que se trata de um trabalho em parceria, colaborativo, a fim de que o professor regente tenha condições de realizar um ensino inclusivo da melhor forma possível, mas existe uma visão destoadada, dessa tarefa, que prejudica o aluno.

Esse documento é uma amostra de que regulamentos, decretos, leis, diretrizes são sempre plausíveis para o favorecimento a educação inclusiva, porém, não são sinônimos de garantia desse ensino que enfrenta, no cotidiano escolar, muitas batalhas advindas, especialmente, sob nosso olhar, da falta de formação profissional e da moção pessoal em fazer a diferença. Afinal,

a mudança nos olha e, ao nos olhar, encontra somente uma reprodução infinita de leis, de textos, de currículos e de didáticas. Mas nenhuma palavra sobre as representações como olhares ao redor do outro. Nenhuma palavra sobre a necessidade de uma metamorfose nas nossas identidades. Nenhuma palavra sobre a vibração com o outro (SKLIAR, 2003, p. 38).

Apesar de muitos documentos legais defenderem a inclusão das pessoas com deficiência, no ensino regular, sabemos que muitas licenciaturas e formações continuadas não acompanham essa demanda, como discutem Mantoan (2003), Skliar (2006), Carvalho (2006), Santos e Reis (2016), entre outros estudiosos, que debatem sobre o não oferecimento de uma formação adequada, dentro da perspectiva inclusiva. O futuro professor ou o que está em efetivo exercício, precisa atender aos alunos, de maneira eficaz, dentro de suas especificidades. Todavia, não costumam contar com apoio formativo, nessa perspectiva, fato que promove cada vez mais uma educação antidemocrática, que não contempla a diversidade, em sala de aula. Salientamos que a formação acadêmica, em seu âmbito teórico e prático, não alcança e não garante com plenitude o exercício docente, nessa perspectiva inclusiva, visto que

certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica” (FREIRE, 2008, p. 75).

Concordamos com o autor, no sentido de compreendermos que uma prática docente não se faz apenas pelo conhecimento formal, científico, proposto pela academia. O ensinar envolve uma disposição, um autorreconhecimento de que o papel do professor é mais do que transmitir conhecimento. É muito válido, para o processo educativo, que o professor se mostre acolhedor das diferenças para, assim, oportunizar aos alunos o desenvolvimento de sua autonomia, de seus potenciais. Nesse sentido,

trabalhar nessa perspectiva de educação ainda é um grande desafio para muitos professores devido as demandas que emanam desse processo. Dessa forma, emerge a necessidade de se pensar uma formação docente que ofereça aos professores subsídios para a realização de ações educativas baseadas no respeito às singularidades de cada aluno (SANTOS e REIS, 2016, p. 2).

A falta dessa formação docente, baseada no respeito e na valorização das diferenças, parece fomentar a exclusão manifestada, na escola, por meio de discursos e práticas desumanas. A alternativa encontrada, na maioria das vezes, é a de silenciar e neutralizar aquilo que não é padrão, na tentativa de invalidar e inviabilizar a política de ensino inclusivo, que promove a valorização humana por meio da representação e reconhecimento das diferenças. Isso deve ser combatido com urgência. Assim, faz-se mister a formação profissional que “forneça conhecimentos para que o professor possa avaliar e acompanhar o desempenho e o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, organizar planos de aula de acordo com suas necessidades específicas, adquirindo assim, uma base teórica sólida sobre as diferentes áreas de atuação” (BUZETTI, 2015, p. 28).

Com uma formação nessa direção, teremos um leque maior de profissionais com olhar crítico-reflexivo sobre suas próprias ações pedagógicas, questionando-as e não as ignorando, pois, quando nos calam, concordamos e fortalecemos as condições de subalternidades dos grupos minoritários, em especial, das pessoas com deficiência. Diferentemente, ao indagarmos, caminhamos rumo à transformação, despertando, também, os que nos cercam para que revejam suas práticas e conceitos compatíveis com exclusão e preconceito, velados ou escancarados. Assim, todos podem buscar a mudança, contribuindo para a transformação humana, em função de uma sociedade mais justa, solidária e empática, a partir de uma Educação Inclusiva efetiva. Sobre isso, Santos e Reis (2016) afirmam que o professor, interessado em

desenvolver um trabalho voltado para a valorização da diversidade e para a efetivação da inclusão escolar, necessita de subsídios que estimulem uma prática inclusiva na qual todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Assim, é

essencial uma formação, tanto inicial quanto continuada, que englobe a diversidade presente nos ambientes educacionais, a fim de possibilitar o desenvolvimento de uma práxis que incentive a prática da alteridade e o respeito às diferenças (SANTOS e REIS, 2016, p. 331).

Sabemos que a formação docente ou a falta dela, na perspectiva da Educação Inclusiva, não garantirá a efetivação desse projeto de ensino, contudo, não podemos negar que é o caminho mais seguro e eficaz para a sua promoção. Assim, a formação docente

não é a solução para todos os questionamentos e desafios oriundos da inclusão escolar. Ela também não será a única responsável para a efetivação plena do processo de inclusão, já que muitas outras vertentes – como a questão da estrutura física das escolas e o número excessivo de alunos por sala – estão envolvidas nesse processo e não só a atuação do professor. Contudo, certamente uma adequada formação contribuirá significativamente para que o professor desenvolva uma prática pedagógica que respeite a diversidade presente no contexto educacional e que estimule todos os alunos, independentemente de suas peculiaridades, à aprendizagem (SANTOS e REIS, 2016, p. 341).

A necessidade de formação adequada para a educação inclusiva é algo inquestionável, posto que, é por meio da prática pedagógica consciente e reflexiva, dos profissionais em educação, que o ensino inclusivo poderá ganhar força e resistência. Para tanto, é iniciando um processo de saída da zona de conforto que o modelo elitista de valorização dos melhores, dentro de um padrão determinado, perderá, gradativamente, seu valor e potencial discriminatório e preconceituoso. De acordo com Mantoan (2003),

as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são orientados a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda comunidade escolar – sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas salas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm a possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma (MANTOAN, 2003, p. 45).

Consequentemente, sabemos que alcançar essa qualidade, na escola, fundada na concepção de ensinar para a diferença, não é tarefa fácil, porém, ao reconhecermos a necessidade de atualização, iniciamos o processo que poderá nos afastar do comodismo e ir em busca de mudanças. Não há dúvidas de que, como diz Carvalho (2004, p. 159), poderá “ser sofrido e custoso, mas, convenhamos, a vivência da inquietação é que nos faz avançar”. Assim, essa inquietação é o início de um movimento que possibilitará a existência de um espaço escolar onde as diferenças não serão apenas aceitas, mas, sobretudo, valorizadas. Isso contribui,

especialmente, com a aprendizagem do aluno, com deficiência intelectual, que constrói conhecimento de maneira distinta dos demais, em tempo, maneira, perspectivas, as quais não se assemelham ao padrão criado. Para isso, faz-se necessária a mudança da visão, de alguns professores, frente às práticas de ensino, ao público diverso, e ao processo de ensino e aprendizagem como um todo, o que será mais facilmente conquistado com a formação profissional em educação inclusiva.

1.3 O aluno com deficiência intelectual na escola regular: E agora?

Desde a sanção da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, a presença do aluno com deficiência intelectual torna-se de fato uma realidade das salas de aula do ensino regular. Contudo, essa abertura é, ainda, um dos maiores problemas enfrentados pelos profissionais de educação, ao nosso ver, pois ainda é possível identificar grandes bloqueios e limitações em seu papel de facilitador da aprendizagem para esse público, em específico, como percebemos em algumas pesquisas da nossa revisão de literatura.

Dessa maneira, compreendemos que, de todas as deficiências consideradas no ensino especial¹⁴, a que representa um maior desafio para a escola regular é a intelectual. De acordo com Mantoan e Batista (2007), isso acontece devido a maneira de aprendizagem desses alunos ser mais peculiar, ou seja, possuir maiores particularidades, pois não existe um padrão de ensino, para o aluno com deficiência intelectual, como a escola está acostumada a fazer a sua maneira tradicional. Esse modelo de ensino, em que o aluno é quem deve se encaixar, produzir resultados satisfatórios ou não, e depois ser julgado como aquele que tem ou não potencial para a aprendizagem, não atende às demandas de um ensino inclusivo.

É nesse contexto que o aluno com deficiência intelectual se destaca, pois, sua situação, naturalmente, denuncia a falha desse sistema de ensino pelo fato de não se adequar aos modelos preconizados pela escola, não correspondendo, no processo de aprendizagem, ao esperado dentro de um padrão já definido. Todavia, é importante pensar que, na realidade,

não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo, de forma tácita. Eles não permitem que a escola dissimule essa verdade (MANTOAN e BATISTA, 2007, p. 16).

¹⁴ Segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/96, constitui o público da educação especial quem apresenta deficiência física, visual, auditiva, intelectual, múltipla, auditiva, visual, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1996).

O movimento mais ético a se realizar, ao nosso ver, seria o de reconhecer a necessidade urgente de mudança no processo de ensino e aprendizagem que parece predominar, sendo colocado em prática diariamente nas escolas. Todavia, tem-se observado, nas pesquisas consultadas e em nossa experiência no cotidiano escolar, que muitos profissionais são guiados a exercer práticas educativas mais acessíveis ao seu trabalho, ou seja, parece-nos que destinar a culpa pelo insucesso na aprendizagem, de alguns alunos, é a melhor saída.

Assim, depositar a responsabilidade, pela não ou pouca aprendizagem, na própria deficiência do aluno é a saída de mestre para quem não se sente afetado pelo problema. Se apegar as limitações dos alunos como escudo de defesa para falta de empenho e mudança de postura, no processo de ensino, muitas vezes é o caminho escolhido por vários, se negando a buscar alternativas válidas para o melhor desenvolvimento.

Outro agravante é transportar a responsabilidade desse ensino a quem é especializado para tal, abrindo mão do contato com diferentes opiniões, perspectivas, visões, níveis de compreensão que fariam o momento de ensino e aprendizagem mais criativo, rico, diversificado. Dessa forma, o aluno com deficiência intelectual, em especial, se sente cada vez mais incapaz, sem expectativas de aprendizagem, correspondendo minimamente aos estímulos. Os profissionais, por sua vez, alimentam sua acomodação com a postura fatalista de que nada é possível fazer naquela situação, já que é o “problema” do aluno que limita sua aprendizagem.

Esse movimento vai se tornando uma bola de neve que cada vez mais se agiganta, quase que impenetrável, desfavorecendo o aluno com deficiência mais e mais, privando-o do seu direito de aprendizagem. Assim, assume-se que

as limitações maiores na deficiência intelectual não estão relacionadas com a deficiência em si, mas com a credibilidade e as oportunidades que são oferecidas às pessoas com deficiência intelectual. Para a autora, a vida de uma pessoa deficiente passa a girar em torno de sua limitação ou incapacidade, quando as suas potencialidades e aptidões não são levadas em conta (TESSARO, 2005, p. 36-37)

De fato, é o que se percebe na escola regular. O tratamento de alunos com deficiência intelectual é, quase exclusivamente, centrado nas dificuldades e limitações relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, ao passo que, pela perspectiva da educação inclusiva, deveriam ser consideradas, antes de tudo, as competências, as potencialidades, facilidades e aptidões.

Mais uma vez, voltamos à discussão de que estamos diante de escolas inclusivas, mas somente perante as leis, no que diz respeito ao cumprimento de registros de matrículas de alunos

com deficiência, salas de recursos em funcionamento, profissionais de apoio pedagógico lotados nas escolas, entre outros elementos favorecidos pelas políticas de inclusão. Todavia, no tocante ao acolhimento, a realidade é que as escolas não estão prontas. Pois, notoriamente, existe um medo do diferente, do desafio, da mudança, que não é superado tão somente pela presença dos alunos com deficiência, no espaço escolar. Logo, o que se observa é que as escolas tradicionais continuam ligadas a alguns fatores, entre eles, o caráter meritocrático, homogeneizador e competitivo das práticas educacionais. Tais fatores

oprimem o professor, reduzindo-o a uma situação de isolamento e impotência, principalmente frente aos seus alunos com deficiência mental, pois são aqueles que mais “entram” o desenvolvimento do processo escolar, em todos os seus níveis e séries. Diante da situação, a saída encontrada pela maioria dos professores é desvencilhar-se desses alunos que não acompanham as turmas, encaminhando-os para qualquer outro lugar que supostamente saiba como ensiná-los (MANTOAN e BATISTA, 2007, p. 16).

Esse sentimento de impotência tem tomado conta dos docentes, na escola regular, por causa da falta de conhecimento sobre as limitações e especificações relacionadas ao ensino para o aluno com deficiência intelectual. Por conseguinte, acaba-se fomentando um movimento de falsa inclusão, como explica Mantoan (2003)¹⁵ acerca do fato de a escola ser palco principal de práticas excludentes. Outros autores também pontuam suas críticas, Freire (2008)¹⁶, por exemplo, menciona a tendência docente ao conformismo e à imobilidade; e Silva (2009)¹⁷ aborda a prática da normalização. Estas críticas se justificam pelo fato dos profissionais não acumularem conhecimentos específicos e suficientes sobre o assunto, sendo conduzidos a essas alternativas que não contemplam as singularidades dos alunos. O fato é que a educação não pode ser o lugar do comodismo, do deixar de fazer, do silenciar, da camuflagem e de tantas outras atitudes e posturas que bloqueiam seu enorme potencial transformador.

Dessa forma, a rotulação do aluno com deficiência intelectual, a partir do seu diagnóstico, ressaltando as limitações e desprezando as potencialidades, é uma maneira de não fazer acontecer essa transformação tão necessária e urgente para a efetivação do ensino inclusivo. Em outras palavras, direcionando

¹⁵ Manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos (MANTOAN, 2003, p. 13).

¹⁶ Frases como "A realidade é assim mesmo!", "O que podemos fazer?" ou "O desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século" expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. (FREIRE, 2008, p.10)

¹⁷ “Normalizar significa “eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro. A identidade normal é “natural”, desejável, única” (SILVA, 2009, p. 68).

a intervenção para as habilidades deficitárias, os professores podem atribuir ao deficiente mental mais incapacidades do que ele realmente manifesta e, conseqüentemente, agir de acordo com essas expectativas negativas, podendo, assim, prejudicar o desempenho desses indivíduos. Ao interpretar a deficiência como um fenômeno centrado no indivíduo, inúmeras distorções de sentido ocorrem. Os atendimentos educacionais e terapêuticos são encaminhados para uma linha de ação que acentua as condições patológicas do aluno e subestima, entre outros aspectos, as condições deficitárias de ensino (FERREIRA, 1995, p. 96).

Compreendemos, nesse sentido, que é deixado a desejar, no ensino do aluno com deficiência intelectual, o foco exclusivamente na tarefa de “solucionar”, “superar”, “eliminar” aquela dificuldade pontual apresentada pelo aluno. De igual maneira, acontece quando existe o silenciamento, o cancelamento, a neutralização desse aluno, na escola regular, quando a atitude mais válida e necessária seria a valorização de seus potenciais e competências.

É dada, então, ao ensino inclusivo, a tarefa de possibilitar, ao aluno com deficiência, sua emancipação, oportunizando-lhe que seja capaz de construir seu conhecimento, dentro de suas possibilidades, a partir daquilo que lhe é fornecido e somado ao conhecimento que carrega consigo. Como afirmam Mantoan e Batista (2007, p. 17), esse papel ativo, no processo de aprendizagem do aluno, a conquista dessa emancipação é uma “consequência do processo de autorregulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece”.

Dessa maneira, o ensino inclusivo precisa ser colocado em funcionamento de forma ampla e efetiva, pois, assim, poderá atender aos alunos em sua diversidade, por meio de uma prática pedagógica diversificada, com atividades variadas, não sendo necessária a preocupação individual com a deficiência ou especificidade de cada um.

Considerando, nessa situação, que o próprio direcionamento da prática pedagógica inclusiva, realizada na sala de aula regular, atenderia variadas demandas, por consequência, cada aluno, como agente de seu processo de aprendizagem, poderia construir seu conhecimento. Para tanto, contaria com o auxílio do profissional de apoio pedagógico ou do AEE, na tarefa de aprimorar aquilo que ele mesmo desenvolveu. Contudo, o que parece acontecer, nas escolas regulares, é a falta de experienciar essa perspectiva ampla do ensino inclusivo. Afinal, foca-se apenas na modalidade educação especial como um bloco fechado, com responsáveis específicos, os quais “isentam”, sob uma interpretação errônea, o professor regente da sala de aula regular de qualquer obrigação, nesse sentido.

Creemos ser importante definir a educação especial como modalidade de ensino sob a perspectiva da Secretaria de Educação de Goiás que a define como

uma das modalidades da Educação Nacional que perpassa o sistema educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. É oferecida como um conjunto de serviços especializados para complementar e suplementar o processo de ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (Transtorno do Espectro Autista 3), altas habilidades/superdotação, de modo a garantir o desenvolvimento de suas potencialidades sociais, políticas, psicológicas, criativas e produtivas para a formação cidadã (GOIÁS, 2020, p. 124).

Enfim, a impressão que se tem é a de que a presença do aluno com deficiência intelectual, na escola regular, acontece somente para fins de cumprimento de leis. Revela-se um certo comodismo por parte dos órgãos gestores, como se proporcionar a presença do aluno deficiente, na escola, bastasse para que não houvesse mais reivindicações. O reflexo disso, no âmbito escolar, é a falta de movimento, na maior parte dos casos, na direção de uma mudança de postura, a dificuldade de reflexão do fazer pedagógico diário, a negação ao questionamento.

Sobre isso, Mantoan (2003) pontua que

As condições de que dispomos, hoje, para trans-formar a escola nos autorizam a propor uma escola única e para todos, em que a cooperação substituirá a competição, pois o que se pretende é que as diferenças se articulem e se componham e que os talentos de cada um sobressaiam. Nós, professores, temos de retomar o poder da escola, que deve ser exercido pelas mãos dos que fazem, efetivamente, acontecer a educação. Temos de combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, os seus poderes e as suas responsabilidades educacionais. É inegável que as ferramentas estão aí, para que as mudanças aconteçam e para que reinventemos a escola, “desconstruindo” a máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta. (MANTOAN, 2003, p. 29-30)

Sabemos que o professor precisa de apoio dos órgãos gestores na realização de muitas tarefas pedagógicas, pois são grandes os obstáculos do processo de ensinar. Ainda assim, algumas situações dependem da motivação do professor em não aceitar a posição de profissional conformado e acomodado, mas sim, buscando a postura do professor transformador, motivador, acolhedor e amoroso, aquele que não desiste pela falta inicial de apoio às ações inclusivas.

O resultado dessa perseverança é a colheita extraordinária e transformativa de frutos do seu fazer, empoderando, especialmente, os alunos com deficiência, descredibilizando aqueles profissionais pessimistas e instigando outros a exercer a alteridade em suas práticas de ensino.

Sejamos sempre inspiração na promoção da educação inclusiva que está sempre ansiosa

pelo primeiro passo de alguém, em sua direção, pois, assim, a ruptura com um sistema transgressor, limitante e opressor das minorias se fortalecerá cada vez mais, possibilitando um mundo melhor, onde as diferenças e especificidades de cada ser humano sejam reconhecidas, respeitadas e valorizadas como parte integrante do ser e não mais como mecanismo perverso de exclusão e preconceito.

CAPÍTULO 2

2. LÍNGUA, LINGUAGEM E RESPONSABILIDADE

2.1 Língua e linguagem na perspectiva bakhtiniana a responsividade ativa do sujeito

As concepções de língua e linguagem, segundo Zozzoli (2012), aparecem em várias obras bakhtinianas, em uma relação de coexistência sem distinção e em outros momentos com diferenças nas traduções. A autora, em questão, opta por essa formulação quando se trata de um emprego mais amplo e restringe ao termo *língua* quando se refere, especificamente, ao sistema. Assim, também seguiremos essa linha de raciocínio, pois se torna válida devido às diferenças nas traduções das obras.

Portanto, essas concepções de língua e linguagem, estabelecidas por Bakhtin e seu Círculo, encontram-se expressas em diversas obras, pelo fato de acreditarem que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Nesse sentido, essa concepção é formada a partir de quatro elementos básicos: interação discursiva¹⁸ (ou verbal), enunciado concreto, signo ideológico e dialogismo. Cabe aqui, discorrer de maneira sucinta acerca de cada um deles, pois esses elementos nos levam a entender com mais propriedade a compreensão responsiva ativa que emerge desses conceitos.

O uso da linguagem, acerca de que trata Bakhtin (2003), está intimamente relacionado à interação discursiva, que é elemento primordial na formação dos sujeitos, e a todos os outros elementos que compõem a noção de língua/linguagem na perspectiva bakhtiniana, como podemos verificar nos levantamentos teóricos realizados por Molon e Vianna (2012), Batista (2015), Barreto (2016), Benevides (2016), Souza (2017) e Alves (2020).

Segundo Molon e Vianna (2012), podemos determinar que a interação discursiva, o primeiro elemento na formação das concepções bakhtinianas de linguagem, é a “realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 127). Ou seja, a língua/linguagem só tem sentido na e pela interação, posto que se realiza nesse processo social de se expressar em relação ao outro e não para o outro. Assim sendo, a enunciação, como

¹⁸Segundo Molon e Vianna (2012), esse termo mais abrangente é inaugurado na tradução de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de 2017. Versões anteriores utilizavam o termo “interação verbal”. Optamos, aqui, optar por usar “interação discursiva”, tendo em vista acreditarmos ter sentido mais abrangente.

realização concreta da interação discursiva, torna-se o elemento central da língua/linguagem.

Pertinente, pois, fazer uma diferenciação dos termos “enunciação” e “enunciado”. Segundo Alves (2020), o primeiro é a unidade de interação entre os sujeitos, a resposta oral ou escrita ideológica de um enunciador, construída a partir de outros enunciados, se tornando sempre concreto e único; o segundo, por seu turno, tem relação com a interação, com o processo social efetivado pela língua e praticado pelo enunciador. Assim, a enunciação, enquanto tal, “é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 126).

Segundo Batista (2015), esse modo de se expressar em relação ao outro, na interação, é o que favorece a compreensão ativa, pois possibilita que os sujeitos exerçam ativamente seus papéis, nos mais variados contextos sociais, relacionando conhecimentos e experiências existentes, às novas situações, criando sempre novos discursos, caracterizando a palavra como viva e dialógica.

Essa interação discursiva é realizada pela enunciação, como dito anteriormente, pois somente por meio da enunciação é “que a língua toma contato com a comunicação, imbuindo seu poder vital e torna-se realidade” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 160). A enunciação não se trata de um ato abstrato, sintetizado nas formas linguísticas, mas sim, de um ato concreto e real do uso da língua/linguagem, organizado pelo meio social em que os sujeitos vivem. Ou seja, percebendo a enunciação como ato concreto e real, o enunciado não pode ser visto diferentemente; esse enunciado concreto é o segundo elemento formador da concepção bakhtiniana de linguagem.

Dessa maneira, para Bakhtin, o discurso apenas existirá, de fato, “na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2019, p. 28). Em outras palavras, é plausível a negação de um enunciado abstrato a favor do enunciado concreto, já que tratamos de sujeitos reais (ou presumidos), socialmente e historicamente posicionados, os quais fazem uso da língua que adentra a vida por meio de “enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Por isso, Alves (2020, p. 32) diz que, quando a noção de “enunciado concreto” é introduzida pelos teóricos do Círculo de Bakhtin, notoriamente há um aceno para questões sociais e ideológicas, na linguagem, de modo que o “enunciado concreto é o local de

confluência entre a língua e o contexto histórico e sociocultural”.

Dessa maneira, entendemos que o enunciado concreto acontece no processo de interação discursiva, levando em consideração a língua, o contexto social e os sujeitos participantes, tornando esse evento único, uma vez que “nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua formação e seu significado são definidos pela forma e caráter desta interação” (BAKHTIN, 2003, p. 11).

Pelo caráter interativo, o enunciado concreto demanda dos sujeitos responsabilidades para que se obtenha continuidade dialógica. Esses enunciados/réplicas, portanto, partem de sujeitos sócio e historicamente situados e organizados. Por consequência, são formados por signos ideológicos que refletem e refratam uma realidade, constituindo, dessa maneira, o terceiro elemento da concepção de linguagem bakhtiniana.

Benevides (2016) e, também, Molon e Vianna (2012) ressaltam que essa característica de refletir e refratar uma realidade é essencial para a noção de signo ideológico, por meio do qual é possível realizar réplicas, se opor ou concordar. A atribuição de sentidos aos signos que surgem por meio da interação, possui significados valorativos que perpassam pela tomada de posição em relação ao enunciado e no interior de cada ato, num processo contínuo de resposta.

Os sujeitos da interação são totalmente ativos e, por esse motivo, todo enunciado concreto vivo é de natureza responsiva ativa e está diretamente relacionado às orientações avaliativas desses sujeitos que vão concordar, rejeitar, complementar, ponderar, ignorar, entre outras muitas atitudes responsivas. Ou seja, um enunciado isolado e concreto

sempre é dado num contexto cultural e semântico-axiológico (científico, artístico, político, etc.) ou no contexto de uma situação isolada da vida privada; apenas nesses contextos o enunciado isolado é vivo e compreensível: ele é verdadeiro ou falso, belo ou disforme, sincero ou malicioso, franco, cínico, autoritário e assim por diante. Não há enunciados neutros, nem pode haver (BAKHTIN, 1998, p. 46).

Esse raciocínio nos leva a refletir sobre a responsividade de que os enunciados são constituídos, ativando, também, outras réplicas, carregadas de sentidos construídos a partir das relações sociais, das experiências vividas, o que nega a passividade e estabelece relações dialógicas. Assim, podemos refletir brevemente sobre o conceito central do pensamento bakhtiniano: o dialogismo. Esse conceito é definido, de maneira sintética, como a

compreensão de que qualquer enunciado é intrinsecamente uma resposta a enunciados anteriores e, uma vez concretizado, abre-se à resposta de enunciados futuros. E por enunciado aqui compreende-se uma fala verbalizada entre sujeitos reais como também um discurso construído sobre a forma de um texto, um artigo científico, um poema etc (MOLON E VIANNA, 2012, p. 152).

Dessa maneira, evidencia-se que a linguagem não se limita a ser um sistema de símbolos usados na transmissão de uma mensagem, já que a função social desta, possibilita as interações discursivas entre os sujeitos. Assim pondera Bakhtin (2003), isto é, que a linguagem apenas

vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística etc.), está impregnada de relações dialógicas. Mas a linguística estuda a 'linguagem' propriamente dita com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica, pois ela abstrai consequentemente as relações propriamente dialógicas (BAKHTIN, 1997, p. 188-189).

É nesse sentido de língua/linguagem com funcionalidade social, que todo enunciado é inevitavelmente dialógico. Isto é, nas trocas enunciativas sempre existem vozes externas que compõem o significado, em que o discurso do outro é considerado na composição do discurso próprio, além dos já-ditos que não são marcados, mas se encontram na memória interdiscursiva dos sujeitos sendo resgatados frequentemente durante o processo de construção do discurso.

Alguns conceitos essenciais que compõem a noção de língua/linguagem de Bakhtin e seu Círculo foram apresentados aqui de forma que possamos refletir mais proveitosamente sobre o conceito específico de compreensão responsiva ativa que advém desse conteúdo exposto previamente. Ressaltamos que a visão bakhtiniana, aqui discutida, de língua/linguagem, atende de maneira bastante satisfatória às demandas da sociedade contemporânea que cada vez mais exige do sujeito práticas de linguagem que não estão diretamente associadas às questões formais da língua/linguagem.

2.2 A compreensão responsiva ativa no ensino e aprendizagem

Como vimos na sessão anterior, a concepção de língua/linguagem defendida por Bakhtin e seu Círculo é um fenômeno social não restrito aos aspectos formais ou estruturais, realizando-se, pois, na interação discursiva. Essa concepção linguística exige ou mobiliza a participação ativa do sujeito, em seu uso, no processo de construção de discursos-respostas que sempre ecoam outras vozes em um eterno movimento dialógico responsivo, pois somos constituídos de uma

natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo:

interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Esse componente dialógico, nos caracteriza como seres sociais em formação contínua pelas relações histórico-sociais que se desenvolvem ao nosso entorno. Pensando no contexto de ensino e aprendizagem de leitura, percebemos que,

quando levamos um texto para o exercício de leitura e interpretação em âmbito pedagógico, a concepção do dialogismo permeia toda a relação de ensino/aprendizagem. A compreensão dialógica permite que o aluno discuta os dizeres do texto e perceba as relações sócio históricas; depreenda as intertextualidades, verifique a mobilidade dos valores e observe os processos de constituição do texto. Essa interação de um sujeito com outro, seja na oralidade, na escrita ou na leitura leva o leitor a perceber-se como ser dialógico que produz respostas a dizeres que o instigam (FERNANDES e PANIAGO, 2014, p. 4275).

A partir dessa concepção bakhtiniana de compreensão dialógica, reconhecemos que a prática de leitura é voltada para o ser concreto que interage com o texto, produzindo, a partir da leitura, seu próprio discurso, embasando-se em suas experiências, em seu lugar de fala, isto é, naquilo que já conhece.

Estamos tratando de um leitor cuja compreensão é responsiva ativa e a resposta a esse movimento, mesmo que não venha de maneira imediata, não o definirá em nenhuma circunstância como leitor passivo. Nega-se, dessa forma, uma prática de ensino de leitura que considere o texto uma produção limitada, com seus significados pré-estabelecidos, fechados às variadas interpretações, no intuito de instaurar, em sala de aula, um leitor que apenas reproduza a voz do autor em uma total passividade.

Interessa-nos muito o termo ‘compreensão responsiva ativa’¹⁹, definido por Bakhtin (2003, p. 290-291) em “Estética da criação verbal” como “a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização)”. Dessa maneira, o sujeito, ao ouvir ou ler um determinado texto/discurso, o faz de maneira avaliativa, criando um novo sentido, participando da produção de significados e não sendo um mero decodificador ou ouvinte, como nos apresenta Souza (2017).

¹⁹ Ressaltamos que, assim como a concepção de língua/linguagem, essa teoria não se encontra reunida em uma única obra. Afinal, seu conceito é construído e constituído ao longo de vários escritos de Bakhtin e de seu Círculo (1981, 1998, 2003, 2020), entre outras obras.

Barreto (2015), por sua vez, reafirma que a concretização dessa compreensão pode se realizar de diversas maneiras, não apenas verbalmente, mas por meio de ações, de mudanças de comportamento, entre outras formas de se responder a um determinado enunciado. Assim sendo, toda atitude responsiva se origina dessa fase inicial, a compreensão responsiva ativa.

O processo de compreensão responsiva ativa acontece durante todo o evento de interlocução. Enquanto o sujeito ouve ou lê determinado texto, naturalmente, vai criando suas redes de significação, de inferências, de associações com tudo aquilo que constitui o seu ser individual e o seu meio social. Esse pensamento é validado por Bakhtin (2003), ao reiterar que em uma “atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 291).

É importante ressaltar, ainda, que essa resposta pode acontecer a qualquer momento e de formas as mais variadas, incluindo aquelas que envolvem ações, como reitera o autor, ao dizer que, oportunamente, o que foi ouvido e ativamente entendido aparecerá nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte (BAKHTIN, 2003, p. 272). Sendo assim, conforme atesta o teórico, uma compreensão plena real será ativamente responsiva, nada mais sendo do que uma fase inicial preparatória da resposta, independente da forma em que ela se concretize. Dessa maneira, uma compreensão totalmente passiva, aos olhos do filósofo, é impossível, haja vista que

toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Nesse sentido, Zozzoli (2012) ressalta que, na concepção bakhtiniana, a enunciação monológica²⁰ e a compreensão passiva só existem em momentos de abstração, em um estágio inicial da compreensão responsiva ativa, visto que nesse movimento dialógico existente na interação linguística “o ouvinte se torna falante”²¹. À vista disso, não é possível marcar posições

²⁰ “A perspectiva de estudos sociológica, como pontua Volóchinov (2017 [1929]) e reenuncia Grillo (2017), apresenta réplicas às duas correntes do pensamento filosófico-linguístico hegemônico na época. O objetivismo abstrato propõe que a língua constitui um conjunto abstrato de signos utilizados para concretude da comunicação; o subjetivismo idealista postula que a língua é realizada em forma de enunciação monológica, de forma que atos individuais da fala são provenientes da consciência individual do indivíduo” (SANTANA e JÚNIOR, 2020, p. 34).

²¹ “Alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores, uma vez que todo enunciado (desde uma réplica monolexêmica até um tratado científico) tem um início e um fim absoluto, pois, antes de seu início,

de ouvinte/leitor passivo e falante/autor ativo, pois ambos exercem as duas funções no processo de interação discursiva e com graus de maior ou menor ativismo, posto que o falante

termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silenciosa que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou (BAKHTIN, 2003, p. 275).

Bakhtin (2003), considerando essa variação no grau de ativismo do sujeito, no processo de responsividade ativa, apresenta-nos três níveis de manifestação, os quais foram sintetizados por Alves (2020), conforme transcritos, a seguir:

- 1) compreensão responsiva ativa quando o interlocutor compreende o “significado linguístico do discurso” (BAKHTIN, 2018, p. 271) e tem uma posição ativa responsiva, concordando ou discordando de maneira total ou parcial, aplicando, completando etc.;
- 2) compreensão responsiva passiva é o momento abstrato do fato real e pleno (compreensão responsiva ativa). O interlocutor compreende o discurso, mas não se manifesta;
- 3) Compreensão responsiva silenciosa ou de efeito retardado, o interlocutor compreende o discurso, porém só se manifesta posteriormente (ALVES, 2020, p. 33-34).

Entende-se, a partir dessas três manifestações de responsividade ativa, que o sujeito é naturalmente um “respondente”, pois os atos humanos exigem respostas do outro, considerando que, no homem, existe a “necessidade de provocação a atitudes discursivas do outro, tendo em vista que os sujeitos se constituem nesse diálogo” (BATISTA, 2015, p. 223). Desse modo, sempre haverá uma resposta ativa ao que é ouvido ou lido, acontecendo, de maneira instantânea, a longo prazo ou de maneira silenciosa, na consciência do sujeito, ou seja,

toda compreensão plena real é relativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

já existiam os enunciados dos outros e, depois de seu fim, há ainda os enunciados-respostas dos outros. É importante salientar que essa alternância dos sujeitos falantes que traça fronteiras estritas entre os enunciados nas diversas esferas da atividade e da existência humana é diversamente caracterizada e adota formas variadas. Contudo, essa relação estabelecida entre as réplicas de um diálogo (seja ele direto ou indireto) apenas ocorre durante o processo da comunicação verbal, sendo impossível entre as unidades da língua, ou seja, entre as palavras e orações, uma vez que pressupõe o outro e não se presta a uma gramaticalização, mas ao contexto real do diálogo” (MUSSIO, 2015, p. 184).

Essa necessidade do falante/ouvinte em obter uma resposta, ao seu enunciado, que seja ativa, a qual suscite uma continuidade dialógica, pode acontecer baseada em diferentes níveis dentro das categorias determinadas por Bakhtin (2003), conforme ilustram Alves (2020) e Barreto (2015), ao apresentarem o Quadro 2 elaborado por Ohuschi (2013), em sua tese, a partir dos dados gerados em sua pesquisa, abaixo transcrito:

Quadro 2 – Níveis de responsividade adaptada para discentes

CATEGORIAS	NÍVEIS	SIGNIFICADO
Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa	Crítica	Resposta imediata com análise, julgamento e avaliação
	Opinião	Resposta imediata, normalmente ligada à crítica, a partir de posicionamento, revelando marcas de reflexão pessoal.
	Comentário e exemplificação	Resposta imediata que pode apresentar-se por meio das vivências pessoais.
	Explicação	Resposta imediata com marcas de reflexão, explicitando compreensão ativa.
	Discordância	Resposta imediata discordando daquilo que está sendo discutido
	Sugestão	Resposta imediata, evidenciada a partir da busca de solução de um problema encontrado, evidenciando amadurecimento.
	Questionamento	Resposta imediata, mobilizada por meio de pergunta, com marca explícita de continuidade do diálogo.
Responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa	Concordância	Resposta imediata que demonstra concordar com o que está sendo debatido, apenas para que a discussão prossiga, sem marcas de reflexão pessoal.
Responsividade passiva sem expansão	Desconsideração	O discente não realiza a tarefa solicitada, impossibilitando a instauração do diálogo
Responsividade silenciosa	Dúvida	Demonstra ainda ter dúvida/dificuldade sobre algo discutido, por apresentar-se em processo de sedimentação do conhecimento.
	Compreensão	Revela tentativas de compreensão, encontrando-se em processo de internalização (VYGOTSKY, 1988).

Fonte: Quadro elaborado a partir de Ohuschi (2013, p. 166-167), adaptado de Alves (2020, p. 34 -35).

O quadro apresentado, anteriormente, mostra como a responsividade dos alunos pode

emergir em níveis variados. Evidencia-se, assim, que a compreensão responsiva somente é vista como ativa quando o aluno responde efetivamente ao que foi apresentado de maneira verbal ou não, lançando, para a compreensão passiva, toda aquela “ausência” de resposta/compreensão ou respostas não efetivas ao enunciado. Portanto, não se dá conta de que essas, também, são responsabilidades ativas, em algum grau.

Essa lógica contraria a teoria bakhtiniana no sentido de determinar que o discente não produziu uma responsividade ativa diante do enunciado, uma vez que não forneceu uma resposta concreta ou uma atitude que corroborasse a demonstração dessa compreensão. A esse respeito, Zozzoli (2012) reitera que toda relação com o outro prevê ativismo e responsividade da parte de quem pronuncia o enunciado, pois tanto a compreensão como a resposta fundem-se dialética e reciprocamente “condicionadas, sendo impossível uma sem a outra” (BAKHTIN, 1998, p. 90).

Sobre essa relação, podemos inferir que o processo de compreensão acontece no momento em que reagimos ao enunciado do outro, participando de seu discurso. Como atesta Bakhtin (2003), essa reação apenas acontece quando o discurso do outro nos desperta reflexões ideológicas relativas às experiências que vivenciamos, provocando-nos sempre posicionamentos ideológicos em todos os momentos (BATISTA, 2015).

Dessa forma, quando pensamos a responsividade, no ensino de leitura, temos consciência de que ela precisa ser estimulada em um processo dialógico que favoreça a produção de respostas. Nesse sentido, é interessante que a condução da interação realizada pelo professor, em sala de aula, direcione os alunos para o exercício de reflexão crítica, associando o texto lido, às suas vivências, relacionando tudo isso com suas experiências e conhecimentos. Busca-se, assim, a compreensão e, por fim, devolve-se uma resposta que pode ser ou não a esperada pelo locutor.

De toda forma, compreendemos que a responsividade acontecerá e, seja de uma forma ou de outra, ela sempre será ativa, pois é resultado de uma série de processos cognitivos que envolvem a história de vida do aluno, suas percepções da realidade. Trata-se de uma resposta produzida, construída mesmo que não verbalizada ou percebida no instante esperado. Por esse motivo, consideramos fundamental o ensino calcado em uma perspectiva dialógica, pois essa é a base principal no movimento de se instigar a responsividade no processo de ensino.

2.3 A compreensão responsiva ativa no ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual

O aluno com deficiência intelectual possui uma maneira peculiar de lidar com o saber, posto que apresenta maior dificuldade de construir conhecimento e demonstrar sua capacidade cognitiva, como afirmam Mantoan e Batista (2007). Tudo isso não quer dizer que o ensino desse aluno deve acontecer de maneira isolada dos demais, por conta de suas especificidades. Afinal, como lembram Bakhtin e Volochinov (2009), o sujeito se constitui nas relações sociais, sendo um ser ativo, responsável por suas tomadas de decisão e responsivo em todas as relações (individual e social), independente das particularidades de cada ser.

A respeito disso, Batista (2015) reflete que essa responsividade se dá pelo diálogo, em um sentido amplo, ou seja, não ocorre apenas entre dois sujeitos, mas entre dois discursos (ou mais), por meio da interação discursiva. Nesse movimento, a cada palavra conferida, realizamos, em nossa consciência, uma série de correspondências, com palavras nossas, nos apropriamos do discurso do outro para a formação da réplica. Isso também é compreensão ativa e não apenas o posicionamento discursivo concretizado em palavras e ações. Dessa maneira, “a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN, 2009, p. 137).

Sendo assim, é determinante considerar que nossos discursos são permeados por muitos outros, ou seja, são constituídos de inúmeras vozes sociais e, ainda, que nossa compreensão do discurso do outro flui por todas elas na elaboração da réplica. Pensar no processo de compreensão responsiva do aluno com deficiência, em sala de aula, é considerar que seu contexto é diverso ideologicamente. Daí a necessidade de se buscar uma articulação entre o conhecimento científico e as questões socioculturais que influenciam essa responsividade, de modo que não se enxergue o ensino de Língua Portuguesa, por meio da leitura, como um processo fechado em si mesmo, com significados e padrões já determinados e limites estabelecidos.

Espera-se que a escola, como espaço de produção de saberes e formação de sujeitos para a sociedade, atue de maneira responsiva em relação às demandas sociais que são múltiplas, diversas, variadas. Não há como se promover um ensino de leitura, em Língua Portuguesa, para alunos com deficiência intelectual, o qual estimule a responsividade do aluno, seguindo um único molde para todos.

Dessa forma, Zozzoli (2012) postula que a concepção dialógica de compreensão responsiva ativa é componente essencial na formação do docente, embasando suas concepções de ensino e aprendizagem e fundamentando toda sua prática, contemplando todo o processo. De maneira ainda mais abrangente, seria muito válido que essa concepção fosse o pilar de todas as ações pedagógicas da escola, sendo inerente ao processo de ensino e aprendizagem como um todo. Isso não envolve, restritamente, a disciplina de Língua Portuguesa na leitura de textos, mas sim, em toda e qualquer uma, objetivando que o ensino caminhe na direção contrária da memorização e repetição de conteúdos fixos e pré-estabelecidos, ainda mais enfatizados quando se trata do ensino do aluno com deficiência intelectual.

Com base nessa noção, o professor, sendo mediador do processo, precisa se conscientizar de que o aluno com deficiência intelectual, em especial, exerce de maneira ativa seu papel na interação discursiva, igualmente aos outros alunos, mas respeitando suas especificidades. Dessa maneira, somente o diagnóstico em que está enquadrado não é fator determinante para se dizer que a passividade é o estado imutável do aluno, é preciso considerar outros fatores, até mesmo relacionados ao contexto sócio-histórico do qual o aluno advém, para compreender seus níveis de envolvimento na interação discursiva.

O ativismo da responsividade é um fato, sendo ele manifestado de diferentes formas, em momentos distintos, com maior ou menor intensidade, a depender de inúmeros fatores que envolvem a vida e a deficiência intelectual do aluno. A tarefa primordial do docente, nesse sentido, talvez seja criar condições para que esse aluno possa expor sua manifestação, dando-lhe oportunidade igualitária, na sala de aula, de se enxergar como produtor ativo de seus conhecimentos e não como depósito de informações. Faz-se necessário, então, que o professor use a linguagem a favor do sujeito e de sua efetiva participação social. Daí, a ideia de um trabalho com a leitura do texto que

abra espaço para o diálogo, no lugar de um questionário com perguntas prontas, o que significa a necessidade de se estabelecer uma interação, que, embora sempre assimétrica, proporcione ao aluno o lugar de enunciador, integrando diversos conhecimentos de mundo, como, por exemplo, entre os conhecimentos da cultura letrada e os de grupos culturais não letrados aos quais possam pertencer os alunos em alguns casos (ZOZZOLI, 2012, p. 264).

Zozzoli (2012) pontua que a atitude responsiva do aluno é inevitável. Portanto, ela vai se manifestar de toda forma, em uma intensidade maior ou menor, em um tempo imediato ou alargado, de maneira esperada ou não. Mesmo que essa responsividade fuja do padrão esperado, ela continua sendo uma compreensão responsiva ativa e nunca será inexistente ou passiva. Por

isso, o julgamento de que o aluno com deficiência intelectual não compreende o texto ou de que não produz conhecimento é altamente equivocado.

Muitas vezes, o que falta é tempo e oportunidade ao aluno com deficiência intelectual, por meio de atividades pedagógicas que o estimulem na busca de sua autonomia, podendo ser uma autonomia relativa, como propõe Zozzoli (2002). Considerando que essa autonomia individual faz parte de uma autonomia coletiva e, por isso, nunca será plena, ela se intercalará entre graus de maior ou menor vestígios, a depender da troca discursiva existente.

Importante dizer que essa autonomia relativa é um elemento chave no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, pois, considerando isso, o professor vê o processo de ensino como algo inacabado que será aprimorado e que poderá se efetivar a partir das relações dialógicas existentes, nesse espaço de ensino, proporcionando uma transformação em sua prática que será refletida e refratada pelos participantes desse evento.

A Compreensão Responsiva Ativa desenvolvida, em sala de aula, pensando, especialmente, nos alunos com deficiência intelectual, se sobressai pela característica de instigar no sujeito posicionamentos mais participativos, de forma que a responsividade se concretize. Dessa maneira, esse processo favorece, de alguma forma, o aluno com deficiência intelectual, em sua vida social. Nessa perspectiva, a leitura é uma principal aliada para ativar a responsividade dos sujeitos, desde que parta de uma concepção de língua/linguagem dialógica que converse com os conhecimentos do aluno, com suas vivências, com as outras vozes sociais que o constitui. É nesses termos que lembramos sempre do mestre Paulo Freire nos dizendo que

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto [...] implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 9).

Em outras palavras, o trabalho com leitura, para alunos com deficiência intelectual, em uma perspectiva dialógica, é o que possibilita a manifestação da responsividade, pois o aluno tem maiores oportunidades de relacionar a nova informação com conhecimentos já existentes, com outras experiências, o que, para ele, faz sentido e corrobora a construção de seus saberes.

Esse movimento dialógico entre o conhecimento novo e o conhecimento já adquirido, pelo aluno, é favorecido pelo processo de leitura, uma vez que a tarefa de compreensão, da nova informação envolve o contexto sociocultural, o indivíduo e o texto na composição da responsividade. O que é de importância imensurável, pois oferece ao aluno o (re)conhecimento

de si mesmo, a melhor compreensão do contexto social em que se vive, a consciência de sua função nesse meio e a valorização do outro enquanto elemento essencial na constituição do seu ser.

Existem práticas docentes que são excludentes, baseiam-se em concepções de leitura que não favorecem a interação entre o que o texto oferta e aquilo que o aluno conhece. Práticas como esta neutralizam o sujeito-leitor no processo de construção significativa dos seus conhecimentos. Considerando o exposto, destacamos que a autonomia que a compreensão responsiva ativa oportuniza, ao aluno com deficiência intelectual, pode promover mudanças de condutas profissionais salutares, haja vista que, nesta abordagem, todos nós somos agentes da construção do nosso próprio conhecimento, no processo de compressão de textos

Seria interessante, então, sob nossa ótica, a favor dessa concepção de ensino de leitura, o profissional ampliar e aguçar mais seu olhar para as construções de conhecimento que emergem nas práticas de leitura, no processo de responsividade, em sala de aula. Muitas vezes, elementos que indicam a compreensão responsiva ativa do aluno com deficiência passam despercebidas por estarmos focados em um padrão de resposta esperado que é diferente do apresentado pelo aluno.

Essa não correspondência da responsividade efetivada pelo aluno com deficiência, ao que se espera, diz mais a respeito da revisão que precisa acontecer na escola, nas práticas pedagógicas a favor da educação inclusiva, do que sobre a deficiência do aluno, daquilo que ele não alcança, do que não produz, de suas dificuldades e limitações. Enfim, o que de fato importa é que a responsividade ativa aconteça, estando dentro do esperado ou não.

CAPÍTULO 3

3. TEXTO, LETRAMENTO E MULTIMODALIDADE

3.1 Noções de texto e concepções de leitura

A partir da elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), houve inegavelmente um grande avanço em políticas educacionais a favor de uma cidadania crítica e consciente. Especificamente, sobre a leitura, esse documento a define como uma “prática social”. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), seguindo pelo mesmo caminho, também privilegia essa abordagem social, visto que adotam a “perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1997, p. 65).

Como se observa, portanto, esses documentos consideram a leitura como um dos “eixos organizadores”, na área da Língua Portuguesa, o que tem orientado os educadores no sentido de desenvolverem, em seu trabalho docente, uma postura que permita ao aluno usar a leitura como efetivo exercício de cidadania. Ou seja, todos esses textos oficializam, legalizam e insistem na necessidade de a escola formar leitores que busquem ultrapassar os limites estreitos de uma prática de leitura exclusivamente escolar.

Importante ressaltar que a fundamentação teórica desses documentos possui forte base em concepções de leitura defendidas por teóricos de diversas áreas como Freire (1989), Martins (1994), Solé (1998), Kleiman (2002), Marcuschi (2008), Koch (2009, 2014), Nogueira e Fernandes (2020), entre outros estudiosos. Todos demonstram consciência de que essa prática educativa não pode ser mecânica, precisa ser ativa e, especialmente, deve fazer sentido prático para o aluno.

Tendo em vista que os documentos oficiais consideram o texto como unidade básica e norteadora, e os gêneros discursivos, como objetos do ensino, optamos por focar nossa pesquisa no ensino de leitura a partir de textos multimodais. Essa modalidade textual ganhou destaque com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, lei que caminha na direção da valorização dos vários letramentos exigidos na atualidade. Com o objetivo de formação integral do aluno, a BNCC/EM/LP

preconiza que o trabalho, com as diferentes linguagens e os gêneros impressos e digitais no EM, seja realizado, levando-se em conta a cultura digital, novas práticas contemporâneas de linguagem, que exige novos letramentos, com o intuito de desenvolver nos alunos as competências e habilidades esperadas para formação de um

sujeito crítico e participativo na sociedade em que vive (NOGUEIRA e FERNANDES, 2020, p. 52-53).

Assim, concordamos, especialmente, com Dionísio (2006, 2014) e Rojo (2009, 2012) acerca da ideia de que os textos multimodais exigem sujeitos multiletrados e constituem uma modalidade condizente com o que está vivenciando a sociedade, na atualidade. E, ainda, com o fato de que o trabalho realizado com a leitura desses textos pode ser benéfico ao aluno, em particular, o aluno com deficiência intelectual, em sua formação para o social, uma vez que compõe seu cotidiano.

De fato, vivemos há algumas décadas, em uma época dos hipertextos, em que textos escritos se misturam a imagens, sons, movimentos propostos em vídeos; em que efeitos textuais vão ao encontro de teorias que definem a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, sem importar o fato de que quais linguagens proporcionam tudo isso (MARTINS, 1994). Todavia, entendemos que a concepção de texto, em nossa atualidade, é bastante ampla e diversificada, destacando cada vez mais a necessidade da efetivação de uma educação inclusiva, e o caminho pode ser a leitura, em uma perspectiva mais ampla e dialógica.

Nas últimas décadas, referenciais teóricos distintos, dessa perspectiva, vêm sendo construídos em busca de uma concepção de leitura mais ampla. Em uma perspectiva mais sociointeracionista, por exemplo, a leitura passa a assumir a noção de prática de elaboração e/ou produção de sentido. Naturalmente, todos esses estudos sobre leitura e sua definição acabaram incidindo, também, sobre os fazeres pedagógicos, os quais se atualizavam a cada nova concepção do termo “leitura”.

Desse modo, a leitura, na atualidade, pode ser percebida como uma ferramenta linguística, por meio da qual o leitor faz uso de uma gama de rituais textual-discursivos e cognitivos, conforme assevera Rojo (2009). Nessa mesma direção, Koch (2014), em suas postulações, defende uma concepção de leitura como “construção ou produção de sentido”.

Segundo Dionísio (2006), o texto antes construído apenas com palavras, agora passa a usar recursos do campo visual, como imagens, cores, estilos de letras, expressões, entre outros elementos, articulados, para promover a compreensão ampla do texto. Utilizaremos esse gênero textual na intenção de captar a possível funcionalidade da Compreensão Responsiva Ativa na construção de sentidos de alunos com deficiência.

Para discutir a compreensão responsiva ativa de alunos com deficiência intelectual, buscamos apoio nas teorias de Bakhtin (1997, 1998, 2003, 2019, 2020), Bakhtin e Volochinov

(1981, 2009), e em seu chamado Círculo²², discutidas por Fiorin (2008) e Zozzoli (2002, 2010, 2012), que defendem uma concepção de língua/linguagem, em uma perspectiva do dialogismo e do plurilinguismo, ou seja, que recusa uma língua abstrata e uniforme.

Nessa concepção, a linguagem está diretamente relacionada a forças históricas centralizadoras, ligadas a um padrão de sociedade, cultura e política homogêneos, e, ao mesmo tempo, ligada a forças descentralizadoras que se direcionam a um plurilinguismo que está entrelaçado à pluralidade social evolutiva, considerando a dimensão subjetiva, uma vez que a palavra carrega em si questões coletivas e individuais (BAKHTIN, 1998). Dessa perspectiva dialógica Bakhtiniana, emerge a noção de compreensão responsiva ativa, em muitas de suas obras, nas quais percebemos que, quando se trata de compreensão, o autor defende a ideia de que esse ato sempre sugere uma réplica.

Ademais, está relacionada à prática ativa do sujeito, apontando para a importância do outro no processo de comunicação discursiva, ou seja, não exaltando somente a importância do falante, mas desconsiderando de vez o ouvinte como um mero sujeito passivo. Além disso, Bakhtin (1998) expõe a questão da responsividade ao dizer que “a compreensão e resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra” (BAKHTIN, 1998, p. 90).

Para o desenvolvimento da compreensão responsiva ativa, a prática de leitura precisa partir de uma concepção dialógica do ensino e aprendizagem, considerando o uso da língua/linguagem como prática social. Nessa direção, ler torna-se um processo de construção de sentidos, de composição de respostas ativas que possibilitam a participação efetiva do sujeito, na sociedade, e em suas relações, a caminho de sua transformação, “a leitura da palavra não é a penas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 10)

Dessa forma, compreendemos que construir sentidos, por meio da leitura, não é simplesmente recorrer aos conhecimentos preexistentes de nossa experiência, a favor da compreensão do que temos posto como texto, mas algo muito maior, quando assim fazemos temos a oportunidade de transformar nossas e outras vidas, transformamos o mundo. Corroborando isso, temos uma definição de leitura que a considera

²² Segundo Molon e Vianna (2012, p. 146), a expressão Círculo de Bakhtin é usada para nomear um grupo que reuniu “pensadores de diversas áreas do conhecimento e em momentos distintos, como a filosofia, a linguística, a biologia, a música, a poesia, a crítica literária, a história, a filologia, entre outras”.

uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados (KLEIMAN, 2002, p. 10).

Essa definição estreita-se ao conceito de Marcuschi (2008), que vê a leitura como um processo cognitivo que perpassa pelos conhecimentos linguísticos, socioculturais e enciclopédico, na composição dos sentidos do texto. Em nossa pesquisa, optamos por nos aportar em um conceito que entende a leitura como processo de interação no qual os sentidos são construídos a partir de uma articulação entre os vários saberes do sujeito.

A partir disso, é evidente a relevância da aquisição da leitura como meio de inserção do sujeito, na vida cotidiana, pois é por meio das práticas de leitura que o indivíduo se constitui como participante ativo da sociedade, reconhecendo seu papel, (re)agindo sobre os textos e transformando sua realidade. Para tal, é necessário que o sujeito conheça os mecanismos e estratégias da prática de leitura, que o conduza para uma leitura construtiva, potencializando o poder transformativo desta (SOUZA, 2016).

Fundamentados nessa perspectiva de ensino de leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) foram elaborados definindo a leitura como uma “prática social”. Acompanhando essa noção, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) também privilegia essa abordagem social, visto que adota a “perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” destacando o ensino do gênero e estratégias dialógicas relevantes à construção de sentidos, na sala de aula.

Como se observa, portanto, esses documentos consideram a leitura como um dos “eixos organizadores”, na área da Língua Portuguesa. Isso orienta os educadores no sentido de desenvolverem, em seu trabalho docente, uma postura que permita ao aluno usar a leitura como efetivo exercício de cidadania. Ou seja, todos esses escritos legalizam e insistem na necessidade de a escola formar leitores que busquem ultrapassar os limites estreitos de uma prática de leitura exclusivamente escolar, uma vez que na interação com o texto “o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação daquele” (SOLÉ, 1998, p. 24).

Contudo, essa orientação legal para a prática docente, no ensino de leitura, parece ainda não ter ganhado terreno de forma predominante nas salas de aula das escolas brasileiras, pois, ainda testemunhamos práticas de leitura focadas na decodificação, presas na decifração de

conteúdos e identificação de elementos superficiais do texto. Assim, também, nos fala Santana (2017, p. 25) que “o modelo de ensino de leitura que parece ainda predominar na escola básica brasileira é o centrado na compreensão da superfície de textos que trazem em sua estrutura apenas o código linguístico”.

Em harmonia com o pensamento da autora, o ensino de leitura baseado nesse modelo é insuficiente e, para além disso, acreditamos ser excludente, visto que os alunos não são peças para se encaixarem em modelos prontos, que não permitem a autonomia, a criação, a produção, a construção de seus próprios conhecimentos, fazendo com que uns sejam parcialmente contemplados em sua aprendizagem, e outros não. Dessa maneira, a aprendizagem de leitura é mais proveitosa se ocorrer por meio de uma prática interativa, a fim de que o aluno

possa aprender, adulto e criança, conjuntamente, deverão construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, cabendo ao adulto definir tarefas exequíveis, plausíveis, e significativas, segundo objetivos pré-definidos em comum acordo. Ou seja, para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância (KLEIMAN, 2002, p.10).

A importância desse olhar ampliado acerca da leitura é uma necessidade que emerge das práticas sociais, todas permeadas por textos diversos, verbais e não verbais, que exigem leitores dinâmicos, participativos, investigativos, responsivos, produtores de sentido. Assim, a leitura, nessa perspectiva ampliada do ato de ler, entendida como prática social, precisa ocupar lugar de destaque, especialmente, no ensino de língua portuguesa, em resposta à necessidade que o sujeito tem em participar, interagir, argumentar, se posicionar no meio em que vive, por intermédio das práticas de leitura.

É notável a validade do ensino de leitura como prática social para o aluno. O fato desse discente poder perceber que o que está sendo ensinado faz sentido, que contempla uma função no seu cotidiano, que o conteúdo discutido, em sala, faz parte da sua vivência, estimulará sua responsividade e, conseqüentemente, sua ação na sociedade. É o que nos lembra Solé (1998, p. 44), quando diz que ninguém aprecia fazer algo “difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido”. Por isso, a linguagem tem lugar fundamental no embate de construção de sentidos, pois os sujeitos,

que vivem em constante interação, já não conseguem mais desvincular-se do uso da leitura e da escrita em suas vidas sociais e de alguma forma faz-se necessário que a escola contribua para o uso social da leitura e da escrita. Contudo, o uso social da leitura e da escrita está intrinsecamente ligado à responsividade, não está atrelado ao fato de a pessoa ser ou deixar de ser alfabetizada. Dessa forma, por exemplo, um sujeito que jamais foi a escola pode muito bem se apropriar com criticidade dos

sentidos de leitura e escrita em seus posicionamentos e papéis sociais, pois apesar de reconhecermos a importância do acesso à escola e com ele poder utilizar a linguagem escrita, por exemplo, essa condição não é determinante para que o sujeito se torne ou não letrado (BATISTA, 2015, p. 25-26).

Compartilhamos desse pensamento, defendendo que um sujeito pode não dominar as regras formais da Língua Portuguesa, para o exercício da leitura e escrita, embora esse fator não determine sua passividade nas práticas sociais de uso das habilidades de leitura e escrita. Contudo, ressaltamos que o papel da escola é primordial na condução da aprendizagem do indivíduo no que se refere ao desenvolvimento, ampliação e aprimoramento das competências para a prática leitora.

Ressaltamos que o conceito de competência é definido na BNCC como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos, habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)” (BRASIL, 2018, p. 8).

O trabalho realizado, na escola, a favor dessas competências potencializa o poder responsivo do aluno, pois este saberá lidar melhor com as informações do texto, identificando aspectos superficiais e, também, adentrando na profundidade textual, dos elementos implícitos, dos contextos de produção e de uso de elementos verbais e não verbais.

Por esse motivo, Rojo (2012, p. 181) afirma que é vital “privilegiar a compreensão dos textos segundo o caráter responsivo da linguagem e do discurso”, uma vez que “a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem (SOLÉ, 1998, p. 32). Assim, é notório que o sujeito vive em uma sociedade multiletrada e, conseqüentemente, desenvolve letramentos vários em seu cotidiano e em suas relações sociais e interações com os outros. Mas se toda essa “tendência” natural for trabalhada e ampliada, em contexto escolar, as possibilidades de autonomia desse indivíduo serão muito maiores, a transformação, por meio da leitura, será intensificada e uma sociedade mais justa e inclusiva poderá despertar.

3.2 Letramento: desenvolvimento de multiletramentos a partir de estratégias de leitura

Diante da exposição anterior, acerca das concepções de texto e leitura, é possível observar que vivemos em uma sociedade na qual o texto é algo muito além de palavras escritas.

Além disso, entendemos que leitura é bem mais do que decodificação. Afinal, compomos uma sociedade multiletrada e necessitamos de competências diversificadas para nos articularmos melhor, em nossas relações sociais. Nesses termos, Dionísio (2014) chama atenção para o fato de que

a nossa história de indivíduo multiletrado começa com a nossa inserção neste universo em que o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam as nossas ações sociais. Um texto é um “evento construído numa orientação multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos no seu processamento” (MARCUSCHI, 2008, p. 80). Trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa promover o desenvolvimento cognitivo de nossos aprendizes. (Significa também um enorme desafio, quando levamos em consideração a nossa formação docente, a rapidez dos avanços tecnológicos e a familiaridade dos nossos alunos com as mídias digitais em seu cotidiano fora da escola). Multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir (DIONÍSIO, 2014, p. 40).

Nesse sentido, não há espaço para uma prática de leitura estagnada, monótona, mecânica e restrita à decifração da palavra. Essa lógica é reforçada pelo fato de que a tecnologia “tem gerado impactos nos modos de ler e produzir textos” (ROJO, 2012, p. 125).

Esses impactos provocam, a todo instante, mudanças na forma de se pensar o social e os indivíduos que transformam essa realidade. É nesse sentido que o conceito de letramento se tornou mais amplo do que o da alfabetização e que agora é ampliado para o conceito de Multiletramento²³. Portanto, ao contrário do conceito de letramentos (múltiplos), o qual

não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de Multiletramento – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 12-13).

O letramento exige que o sujeito saiba mais do que decodificar um código linguístico, ele precisa fazer uso proficiente da língua e participar das práticas sociais de leitura e escrita,

²³ “O termo multiletramentos é citado por Rojo (2012) em referência ao *The New London Group* (GNL), um grupo de pesquisadores que estudava os letramentos. Em 1996, esses pesquisadores se reuniram em Londres durante uma semana e lançaram um manifesto - *A pedagogy of multiliteracies- Designing social futures* - que afirmava a necessidade de a escola trabalhar voltada para uma pedagogia dos multiletramentos, levando em consideração a grande variedade de culturas presentes nas salas de aulas. Os participantes do GNL eram oriundos de países que enfrentaram problemas com conflitos culturais. O grupo destacava ainda a urgência dos jovens terem acesso às ferramentas da comunicação de caráter multissemiótico” (LIMA, 2015, p. 24-25).

em diferentes momentos discursivos, para ser considerado um indivíduo letrado. Portanto, na sociedade contemporânea, gradativamente, existe maior exposição do sujeito a textos que relacionam escrita, imagem, som, movimento, entre outras diversas semioses, o que, conseqüentemente, exige do sujeito-leitor uma maior responsividade na interação com esses textos. Isso conduz a escola à urgência de se trabalhar com a perspectiva dos Multiletramentos (SANTANA, 2017).

As práticas de Multiletramento podem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias. Nesse sentido, o ensino de leitura, realizado na escola, precisa caminhar habilitando a ação do indivíduo sobre a gama de textos que circulam no mundo multiletrado do qual ele forma parte. Essa habilitação do leitor no trabalho de compreensão textual pode ser facilitada pelo uso de estratégias de leitura que visam oportunizar, ao aluno, o papel ativo na elaboração de seus conhecimentos.

Assim, é necessário trabalhar estratégias de leitura que auxiliem o leitor no desenvolvimento de suas competências de leitura, tornando-o um sujeito mais autônomo, resolutivo de problemas, questionador, crítico, reflexivo, entre tantos outros elementos, de suma importância, em seu posicionamento social. Nessa perspectiva, os PCN's (1997) defendem o posicionamento de que a leitura é um processo em que o leitor deve realizar um trabalho ativo, na compreensão textual, por meio de estratégias selecionadas, a fim de que consiga construir significados acerca do texto, e tudo isso mediado pelo professor. Ainda sobre isso, colabora Koch (2014), afirmando que

a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, avaliar ou não hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participa, da forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como 'estrategistas' na interação da linguagem (KOCH, 2014, p.7).

No intuito de estimular o desenvolvimento dessas estratégias, a relevância da escola se torna inquestionável, ou seja, sua responsabilidade na formação de leitores proficientes, por meio da formação de leitores que sejam mais ativos, críticos, conscientes e responsivos. Sobre o papel primordial da escola, na ampliação da competência leitora dos sujeitos, concordamos que a sua função

é a promoção da ampliação dos níveis de letramento dos educandos ao longo da Educação Básica, para que esses se tornem capazes de interpretar diferentes gêneros

textuais/discursivos que circulam socialmente, e de produzir textos eficazes em diversas situações (NOGUEIRA e FERNANDES, 2020, p. 49).

Para se alcançar essa interpretação, Koch (2014, p. 12) destaca que a construção de sentidos, no processo de leitura, se dá por meio de “sinalizações” textuais, as quais são fornecidas pelo autor e também pelos conhecimentos do leitor, de maneira que, para se realizar, é necessário que várias estratégias sejam mobilizadas e, assim, a compreensão do texto pode acontecer. Kleiman (2002, p. 49) esclarece que, ao abordarmos estratégias de leitura, “estamos falando de operações regulares para abordar o texto” e algumas dessas estratégias precisam ser ensinadas²⁴.

Segundo Barreto (2016), esses procedimentos que precisam ser ensinados não são natos ao ser humano, daí a necessidade e importância do aluno tomar ciência dessas estratégias para usar a favor de sua melhor compreensão do texto. Solé (1998) ressalta que a intenção desse ensinamento não é apenas acumular, no aluno, procedimentos insignificantes de leitura, mas sim que ele reconheça sua função e use de forma adequada, no exercício da sua compreensão. Essas ferramentas cognitivas e metacognitivas, conscientes e inconscientes, como afirmam Kleiman (2002) e Menegassi (2005), não são apenas teorias, desempenham um papel importantíssimo na construção de sentidos e na atitude responsiva do sujeito.

Assim, apontaremos brevemente algumas estratégias abordadas no PCN's (1997), como sendo essenciais para o aluno adquirir a proficiência na leitura. São elas: a seleção, a antecipação, a inferência e a verificação. O texto dos PCN's (BRASIL, 1997) afirma que a leitura

é uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1997, p. 60-70).

O documento orienta a prática docente, no que tange ao ensino de leitura, para a necessidade do uso das estratégias de leitura na conquista da proficiência leitora. Por meio delas, o aluno se torna mais autônomo na construção dos sentidos, posto que possui a

²⁴ A esse respeito, “Kleiman (2002) destaca ainda que essas estratégias são classificadas em cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas acontecem de maneira inconsciente no leitor na busca de seu objetivo de leitura, enquanto que as estratégias metacognitivas se realizam de maneira consciente, ou seja, que nós, leitores, somos capazes de dizer e explicar nossa ação. Menegassi (2005) também trata as estratégias de leitura como “procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura” (MENEGASSI, 2005, p. 77).

possibilidade de decidir, frente às opções que domina, qual será a mais adequada na superação dos obstáculos encontrados para atingir os objetivos da leitura²⁵.

A estratégia de “seleção”, segundo Menegassi (2005), é um mecanismo de leitura inicial em que o aluno observa, no texto, aquilo que mais desperta seu interesse para atingir o objetivo da compreensão do texto. Normalmente, observam-se aspectos em destaque, como imagens, títulos, cores, trechos destacados, na tentativa de decifrar o conteúdo principal do texto. Ou seja, um leitor, ainda que imaturo,

provavelmente, não atenta para detalhes do texto como: letras grandes, coloridas, título, entre outros. Por isso, caberá ao professor-mediador criar ações pedagógicas para fazer o aluno perceber que esses detalhes carregam consigo uma gama bastante considerável de sentidos e que, certamente, os ajudarão a realizar de forma eficiente a leitura (BARRETO, 2016, p. 32).

Destaca-se aqui a questão do diálogo existente entre sujeito, texto e contexto de produção, na construção de sentidos, uma vez que todos os elementos textuais apresentados possuem intencionalidade discursiva e devem ser observados no processo de leitura, pois encaminham o leitor à responsividade.

A outra estratégia denominada “antecipação” refere-se ao levantamento de hipóteses sobre o texto, elencadas mesmo antes da leitura efetiva do texto. Nessa estratégia, o leitor atribui possíveis significados, ao texto, a partir dos elementos apresentados de maneira explícita ou não, de forma que essas previsões sejam ou não confirmadas. A não confirmação das hipóteses instiga o aluno a trilhar outros caminhos, nessa conquista, e a confirmação leva o aluno a prosseguir na leitura (MENEGASSI, 2005).

Essa estratégia mobiliza conhecimentos do aluno acerca do assunto, da estrutura do texto, da linguagem, entre outros elementos que o tornam agente no processo de leitura, pois a medida que busca, em seus conhecimentos prévios, informações que casam com as que estão no texto, alimentando suas previsões, esse sujeito está agindo responsivamente. Assim, é de extrema valia que o professor fomente essa estratégia, criando condições que estimulem a “antecipação” como mecanismo de ação, sobre o texto, e de solução de problemas por parte do

²⁵ De acordo com Solé (1998), os objetivos de leitura podem ser: ler para obter uma informação precisa; para seguir instruções; para obter uma informação de caráter geral; para aprender; para revisar um escrito próprio; por prazer; para comunicar um texto a um auditório; para praticar a leitura em voz alta; para verificar o que se compreendeu. Em seu livro *Estratégias de leitura*, a autora aborda um estudo mais aprofundado acerca dos objetivos de leitura.

aluno, despertando um sentimento de autonomia.

A penúltima estratégia, citada pelos PCN's (1997), é o conjunto de “inferências”, as quais são definidas, por Menegassi (2005), como ações que interligam conteúdos implícitos do texto e conhecimentos prévios do leitor. A junção desses elementos forma um novo conhecimento, antes, não presente no texto e nem no leitor. Barreto (2016, p. 33) esclarece que as inferências “são sentidos buscados pelo leitor fora do texto, mas que mantém relação de sentido com o assunto abordado e, principalmente, com os conhecimentos prévios do leitor”. Corroborando essa ideia, Koch (2009) afirma que

as inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto (KOCH, 2009, p. 27).

Essa estratégia, também, se configura como aliada da responsividade do sujeito, pois, ao alinhar o conhecimento prévio, ao texto, surge uma nova composição, baseada em vozes dos diversos discursos, tornando esse leitor produtor de seu conhecimento.

A “verificação” é a última estratégia citada pelo documento em questão e sua função é levar o leitor a confirmar ou não as antecipações e inferências sugeridas durante a leitura. Assim, serve como reguladora do processo de compreensão textual, pois, se conformadas às informações concedidas ao texto, o leitor seguirá a leitura. Contudo, caso não se confirme, esse leitor terá que engendrar novas ações, trilhar diferentes caminhos para que sua compreensão seja mais eficaz (BARRETO, 2016).

Destacamos que essa estratégia é valiosa, no sentido de oportunizar, ao leitor, controlar suas escolhas, se sentindo dono de sua compreensão, livre para poder recalcular, voltar, seguir, mudar, permanecer no caminho que lhe parece mais eficiente na construção do seu conhecimento e, claro, todo esse movimento relaciona-se diretamente com sua responsividade.

Menegassi (2005) evidencia que essas não são as únicas estratégias existentes para o processamento da leitura. Afinal, há inúmeros mecanismos desenvolvidos para alcançar o fim desejado, mas as citadas são as principais. São estratégias não lineares que acontecem constante e simultaneamente, no processo de leitura, na busca pela compreensão do texto, sempre considerando elementos textuais e extratextuais, pois, o ato de “Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”

(MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Guiadas por essa visão de ensino de estratégias de leitura que colaboram com a compreensão textual em distintas situações, direcionamos nosso olhar para Solé (1998), que aborda estratégias de leitura que podem ser acionadas pelo leitor em três momentos: “antes”, “durante” e “depois” da leitura, não fixadas em ordem, podendo se manifestar em todos e qualquer momento de leitura.

Entendemos que essas estratégias, apresentadas por Solé (1998), corroboram as apresentadas pelos PCN's (1997), servindo de base para melhor compreendermos os aspectos responsivos do sujeito, no processo de leitura e compreensão textual. Todavia, não nos deteremos a detalhá-las, tampouco esgotá-las, mas de forma sucinta trataremos delas. Julgamos importante conhecer um pouco mais das possibilidades de estratégias usadas no processo de leitura que podem colaborar com a ativação da responsividade do sujeito na construção de sentidos.

As estratégias desenvolvidas “antes” da leitura estão articuladas a três pontos que devem ser considerados nessa etapa: a motivação para a leitura associada aos objetivos; a mobilização dos conhecimentos prévios; o levantamento de previsões e a elaboração de perguntas ao texto.

Assim, uma atividade de leitura, em sala de aula, é mais rica se acontecer diante da motivação dos participantes (alunos e professores, no caso), especialmente, dos alunos que precisam conhecer os objetivos para que a atividade proposta tenha sentido para eles. Nesse momento, como nos lembra Barreto (2016), a figura do professor é primordial, pois desempenhará a função de mediador dessa motivação, utilizando estratégias que promovam o diálogo entre o que será lido e a sua possível compreensão, priorizando sempre a voz do aluno como colaborador na construção dos sentidos.

O outro ponto é avaliar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema, percebendo se o conteúdo que o aluno dispõe, o auxiliará na construção dos sentidos. Avaliar, ainda, se ele sabe ativar esse conhecimento a favor dessa construção, e se ele não possui tal conhecimento ou, então, não sabe mobilizá-lo adequadamente a favor da sua autonomia na compreensão do texto.

Com esse objetivo, o melhor é o professor estimular o diálogo sobre o texto, sua estrutura de maneira prévia, coletando essas informações para conduzir a atividade de leitura para uma próxima fase ou recalculando seu planejamento visando atender as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Sobre o levantamento de previsões, Solé (1998, p. 119) o define como uma estratégia

que estabelece “hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiências do leitor”. Essas previsões são altamente dinâmicas, se realizando durante todo o processo de leitura sempre observando os objetivos dessa atividade e fazendo as adequações necessárias, se consumando por meio da elaboração de perguntas ao texto que vão sendo respondidas, adequadas, abandonadas no intuito de atingir o objetivo de tal leitura.

As perguntas elaboradas sobre e para o texto constituem outro elemento importante nas estratégias de pré-leitura, pois conduzem o aluno a se manter focado nos objetivos de leitura, já que este precisa encontrar respostas que o levarão para a melhor compreensão textual, como aponta Barreto (2016).

É notável que todas essas estratégias se direcionam pela necessidade e importância da participação ativa do leitor na construção de sentidos do texto. Observamos que na execução delas o aluno-leitor tem papel primordial, realizando ações que o conduzem na busca de significados. Em vista disso, antes mesmo de efetivar a leitura do texto escrito, o aluno já se prepara ativamente, selecionando estratégias e ferramentas para que tenha êxito na compreensão do que será lido.

Ressaltamos que, do nosso ponto de vista, o uso dessas estratégias “antes” da leitura já pode ser definido como leitura, a partir do momento que promove uma interação, um diálogo entre o texto, o contexto de produção e os conhecimentos prévios do indivíduo, apontando, desde o início do processo, a responsabilidade desse leitor.

As estratégias de levantamento de previsões e elaboração de perguntas, também, formam parte das estratégias utilizadas durante a leitura, pois, como já dito, elas transitam em todas as etapas do processo. Nessa fase, surge o esclarecimento de dúvidas; a recapitulação de ideias; a avaliação do caminho percorrido e a realização de novas previsões; o relacionamento da nova informação adquirida do texto ao conhecimento prévio armazenado (SOLÉ, 1998).

Junto com a formulação de perguntas, temos o esclarecimento de dúvidas como um movimento natural. O leitor, por meio dos questionamentos ao texto, durante a leitura, vai encontrando respostas, as quais podem confirmar as hipóteses ou não. A partir dessa avaliação, podem surgir novas dúvidas, conduzindo o leitor à elaboração de novas previsões e perguntas. Essa dinâmica de atribuir e identificar sentidos, ao mesmo tempo, caracteriza claramente a postura ativa do sujeito na interação com o texto proposto.

Na recapitulação de ideias, o leitor pode fazer um levantamento resumido, por meio de

anotações, apontamentos, e até mentalmente, dos assuntos que foram tratados no texto para melhor compreendê-los. A estratégia de avaliação demanda que o leitor verifique se os procedimentos adotados estão sendo eficazes, ou não, e, assim, permanecer ou alterá-los, com o propósito de alcançar a melhor compreensão (BARRETO, 2016).

Para se promover uma leitura significativa, todas essas estratégias apresentadas precisam articular os conhecimentos ofertados pelo texto aos conhecimentos pré-existentes do leitor. Assim, a leitura, em sala, passa a ter mais sentido e eficácia e o conhecimento é ampliado e modificado a favor da construção de sentidos válidos para o sujeito no seu trato com os outros na sociedade.

Com relação as estratégias que podem ocorrer “depois” da leitura, temos: identificação da ideia principal; elaboração de resumo; formulação e resposta de perguntas (SOLÉ, 1998). Como acontece com algumas estratégias utilizadas “durante” a leitura, que se encontram também no “antes” da leitura, aqui temos estratégias que se repetem nos outros dois momentos.

Frente a isso, Barreto (2016, citando MENEGASSI, 2005) recomenda observar como elas se comportam, nesse momento, demonstrando que, ao finalizar a leitura, o aluno precisa relatar qual a ideia principal do texto, mesmo que seja para si mesmo. Se o aluno for questionado sobre o assunto, podem surgir respostas variadas considerando as diferenças de leituras, de experiências relacionadas ao texto e até respostas que se distanciam dos sentidos presentes no texto. Nesse caso, é preciso que o leitor seja reconduzido à reformulação do uso de suas estratégias para alcançar a compreensão dos sentidos expostos no texto de maneira mais eficaz.

Segundo Solé (1998), essas estratégias devem ser ensinadas, na prática, para os alunos, assim como o resumo precisa ser apresentado na forma escrita, e a estratégia de formulação de perguntas e respostas não pode se esgotar no fim avaliativo, como acontece em grande parte das escolas. Essa última estratégia contribui para além do aspecto avaliativo, ela promove uma leitura mais dinâmica, em que o sujeito se posiciona ativamente na construção de sentidos do texto. Dessa forma, a autora defende que “o leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz” (SOLÉ, 1998, p. 155).

Portanto, salientamos que a escola é a instituição de maior responsabilidade no ensino e prática de leitura, visando possibilitar ao aluno usos dessa habilidade em seu contexto social. Assim asseveram os PCN's (1997):

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz deselectionar,

dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de formas a atender a essa necessidade (BRASIL, 1997, p. 15).

Fundamentadas na discussão aqui proposta, concordamos que o ensino de leitura, a partir de uma perspectiva que a percebe como prática social, se amplia muito quando o docente insere, em sua prática de ensino, as estratégias de leitura. Estas, trabalhadas na dialogicidade, possibilitam uma construção de sentidos mais significativos para os alunos.

As estratégias de leitura devem adentrar a sala de aula como um caminho para a autonomia, promovendo um ensino de leitura mais inclusivo, em que todos os sujeitos participem efetivamente da construção do seu próprio conhecimento. Isso pode contribuir com o seu desenvolvimento, pois caminha na perspectiva de acionar a responsividade do sujeito, em suas relações sociais, e na interação com os textos, sendo eles verbais, não verbais ou multisemioticos, como a contemporaneidade tem vivenciado.

3.3 A multimodalidade

Vivemos uma época em que textos escritos se misturam a imagens, sons, movimentos e exigem do leitor letramentos cada vez mais diversificados em suas relações sociais. Dessa maneira, a leitura é concebida, nesse contexto, como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, representadas por diversas linguagens (MARTINS, 1994). Considerando que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 4), torna-se evidente a importância de um ensino de leitura que se preocupe com o uso da língua, nas relações sociais, pois entendemos que uma compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, como diz o mestre Paulo Freire. Na verdade, ela se “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p.19).

Nesse sentido, vislumbramos, como recurso valioso, no ensino de leitura, com vistas à compreensão responsiva, o texto multimodal, ou seja, aquele “cujo significado se realiza por mais de um código semiótico” (FERRAZ, 2008, p. 01). Vale destacar que não se limita somente a linguagem escrita ou visual, o alcance é mais amplo. Podemos considerar multimodalidade, a relação entre “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2006, p. 178). Consideramos, ainda, que multimodais são os textos que unem diferentes aspectos semióticos na composição de sentidos (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006 *apud* SANTANA, 2017). Dionísio (2014) aprofunda mais a definição de multimodalidade, considerando-a como

um traço constitutivo dos gêneros. Portanto, é no texto, materialidade dos gêneros onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Ou seja, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais. Importante salientar que os “signos fornecem um modo material de compreender como as pessoas trocam significados, independentemente dos meios pelos quais elas fazem: linhas de um desenho, sons de uma fala ou movimentos de gesto, e assim por diante (DIONÍSIO, 2014, p. 42).

Nesse panorama, entendemos que todos os textos são multimodais em sua essência, considerando que a construção do texto e dos sentidos é realizada a partir de diversas maneiras de representação. Assim, é necessária uma interação com variados elementos textuais e extratextuais para a elaboração de significados do texto lido.

Dessa forma, concordamos com o autor acima citado quando este salienta que a multimodalidade constitui todos os textos orais e escritos, com base em quatro fundamentos: 1) as ações sociais são fenômenos multimodais; 2) os gêneros textuais orais e escritos são multimodais; 3) o grau de informatividade visual depende dos gêneros textuais da escrita que se processa num contínuo; 4) existem novas formas de interação entre o leitor e o texto, resultante da estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas (DIONÍSIO, 2014, p. 161).

Rojo (2012) ressalta a impossibilidade de se conceber os textos fora do contexto social e histórico, pensando que todas as práticas de linguagem são socialmente situadas e, por esse motivo, é insuficiente pensar na leitura como uma prática baseada em textos escritos. O modo de se ler precisa ser reestruturado a fim de acompanhar as mudanças exigidas socialmente, bem como a noção de texto precisa ser ressignificada, pois, em um texto, todos os recursos usados, na construção dos gêneros textuais,

exercem uma função retórica na construção do sentido dos textos. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa (DIONÍSIO, 2006, p. 132).

Destarte, os PCN's (1997) orientam que as práticas escolares precisam se basear nas transformações sociais e na pluralidade cultural, de forma que o trabalho com a Língua Portuguesa se molde nos eixos: uso-reflexão-uso. Desse jeito, o aluno terá a possibilidade de

desenvolver capacidades de uso da língua/linguagem, em contexto social, produzindo e compreendendo os textos em situações reais do seu cotidiano que exijam desse sujeito uma postura ativa de construção de sentidos e um olhar ampliado do texto. Sendo assim, o sentido construído pelo leitor não pode considerar apenas o aspecto verbal, oral ou escrito. Optando-se por esse caminho, instaura-se uma grande limitação de produção de conhecimento, pois os textos

passam a ser entendidos como “modos de dizer” que não precisam ser exclusivamente escritos: podem também apresentar elementos visuais e sonoros ou acontecer formas estáticas ou em movimento, como vemos em filmes ou propagandas. [...] isso construiria a multimodalidade ou multisssemiose dos textos, as quais instauram várias possibilidades de construção de sentido (ROJO, 2012, p. 182).

Nessa compreensão, é o leitor que constrói o significado do texto e isso não significa dizer que o texto, em si mesmo, não tenha sentido ou significado. Afinal, o significado que um escrito tem, para o leitor, não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos (SOLÉ, 1998, p. 22).

Disso, evidencia-se a necessidade de novas práticas pedagógicas de ensino de leitura focarem na noção de compreensão responsiva ativa, especialmente, em se tratando da leitura de textos multimodais que é uma tendência atual. Isto se justifica pelos avanços tecnológicos que invadem com toda força os textos da contemporaneidade e asseguram sua compreensão, seus sentidos pela contribuição ativa dos sujeitos-leitores que o utilizam em suas vivências. Dito de outra forma, espera-se que os sujeitos estejam aptos, na sociedade, a elaborar sentidos para os diversos tipos de texto, independentemente de suas modalidades de linguagem.

Os multimodais são gêneros textuais mais próximos e representativos da realidade cotidiana dos alunos, pois são constituídos por mais de um elemento semiótico. Além disso, por seu caráter democrático, abre-se a estratégias que buscam desenvolver a leitura em prol de seu uso social, uma vez que as variedades semióticas, presentes nos textos, se relacionam com as múltiplas linguagens e culturas da sociedade.

O ensino de leitura, fundamentado na perspectiva do Multiletramento, aciona conhecimentos pré-existentes, vivências, saberes, necessidades, contextos de uso e potencialidades do aluno na construção de sentidos. Todo esse movimento visa produções e leituras textuais críticas para o cotidiano, cumprindo um dos objetivos da escola que “é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se

utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 107).

Esse favorecimento da participação ativa dos alunos, nas práticas sociais, depende de um ensino de leitura que perceba a compreensão textual em seu aspecto responsivo ativo. É imprescindível que se considere o uso da língua em seu aspecto social, cultural, já que se trata de uma entidade viva e mutável, a partir das necessidades e negociações estabelecidas pelos agentes sociais para melhor se expressarem nos eventos do cotidiano. Assim sendo, os sentidos, na prática leitora, são construídos coletivamente, no processo constante de leitura do mundo.

Dionísio (2006) corrobora essa ideia ao ponderar que os textos multimodais e a construção de sentidos só se justificam dentro de um contexto social, pois são a representação da diversidade social, materializada em diferentes semioses. Por isso, defende-se aqui um ensino de leitura fundamentado na perspectiva bakhtiniana que “busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem [...] numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2009, p. 98).

Ao assumirmos essa perspectiva de ensino de leitura, contribuímos fortemente com o desenvolvimento da leitura ativa, a partir da vasta composição multimodal dos textos pertencentes à uma sociedade que exige o multiletramento de seus participantes. Para além disso, uma vez que, contemplando o contexto social com sua multiplicidade de culturas e textos, devemos pensar nas particularidades dos alunos na condução da prática pedagógica que, por sua vez, é de extrema importância, quando consideramos a diversidade existente em sala de aula.

O trabalho docente, no que se refere à leitura de textos multimodais, seria, ao nosso ver, mais interessante se tivesse, à disposição, recursos digitais variados. Isso, pensando no texto multimodal escrito associado a outros elementos semióticos (sons, movimentos, expressões faciais, entre outros), que dependem dessa tecnologia. Porém, reconhecemos o alcance da multimodalidade em textos que podemos acessar por meio do livro didático, uma vez que esses “novos escritos”,

obviamente, dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: chats, páginas, tweets, posts, ezines, funclips etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos Letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose [...] já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram, hoje,

também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (DICIONÁRIO CEALE, 2021).

É conhecida a escassez de recursos na escola pública. Esse material torna-se um aliado do professor. Quando seu uso é somado à sua criatividade e disposição em desempenhar uma prática de leitura na perspectiva da compreensão responsiva ativa, torna-se possível realizar um excelente trabalho visando à conquista da autonomia e a emancipação dos alunos.

Importante dizer que a grande questão do trabalho de leitura com textos multimodais não está necessariamente relacionada aos recursos tecnológicos dispostos, na escola, para apresentação desses textos, e sim, muito mais, relacionada à diversidade de oportunidades que os docentes podem criar e conferir aos alunos, motivando-os e mobilizando, em seu processo de compreensão, uma postura mais responsiva ativa, a partir das necessidades individuais de aprendizagem.

Em outras palavras, não basta a escola e o docente terem, de maneira acessível, recursos tecnológicos no trabalho com a multimodalidade, apresentando aos alunos diferentes textos com imagens, sons, movimentos, cores, efeitos visuais, entre outros aspectos semióticos. Enfim, se isso tudo não for feito com o entendimento de que o aluno não é passivo, todos esses esforços não terão validade. Estamos diante de um aluno que constrói seus significados, independente de suas especificações de aprendizagem, que participa ativamente da composição do seu conhecimento, da forma e no momento que melhor atende às suas necessidades. Assim, parece favorável, à essa atitude do aluno, que o docente busque desenvolver e ensinar estratégias de leitura que os auxiliem nesse processo de autonomia na construção de sua compreensão. O processo, realizado dessa maneira, caminhará a favor da formação de leitores mais críticos, capazes de ler e atribuir novos sentidos, ao texto, a partir do seu próprio conhecimento, se posicionando socialmente diante do discurso que lhe é apresentado.

A necessidade de habilidades específicas para a compreensão de textos multimodais está no fato de que esse tipo de texto é composto por variados modos semióticos. Essa composição torna indispensável que o aluno saiba articular entre distintas estratégias para conseguir construir o significado de um texto rico em semioses.

Portanto, o aluno precisa ser ensinado a ler, considerando o multiletramento que a sociedade exige na figura dos textos que permeiam as práticas discursivas. Por meio dessas habilidades, o aluno consegue, com maior possibilidade, travar um diálogo com o texto, levantando questionamentos, problematizando o que lê, interagindo, se posicionando

ativamente. Tudo isso é oportunizado pelo professor que, ao seu turno, tem papel fundamental nesse processo de leitura responsiva,

organizando ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – intenções, valores, preconceitos que veiculam explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos (BRASIL, 2010, p. 48).

Desse modo, entendemos que o papel do professor é mediar as relações de construção de sentido, por meio de um trabalho dialógico, o qual deve estabelecer a interação do aluno com o texto e o meio social. Nessa perspectiva de relações de ensino/aprendizagem,

precisamos inferir que o professor não é só o sujeito que ensina nem o aluno apenas quem recebe um saber pronto. As relações pedagógicas se dão dialogicamente, por que, na interação, o professor precisa ser visto como o mediador, aquele que contribui para despertar o conhecimento e, também, aquele que recebe ideias e constrói seu saber. Não é uma questão de dar e receber, mas um compartilhamento (FERNANDES e PANIAGO, 2014, p. 3).

Seguindo essa orientação dialógica que contempla o papel do professor no ensino/aprendizagem, concordamos que a escola, em suas práticas pedagógicas de ensino de leitura multimodal, especificamente, executa um papel mais relevante ao considerar o aluno-leitor inserido no meio social. Dessa maneira, será possível enxergá-lo como sujeito ativo na produção de conhecimento, baseado num saber que traz consigo, advindo do meio em que vive e a favor da construção de um outro conhecimento que retornará para a sociedade “aprimorado” pela sua compreensão.

Nesse movimento de considerar a inserção do aluno, no meio social, os textos multimodais ganham o destaque merecido, pois estes representam a realidade atual da influência digital e tecnológica. Englobam, ainda, linguagens variadas, representações e significações diversas, indo muito além da representação escrita da palavra. De fato, esse novo olhar sobre o que é texto e o que é leitura, proporcionado pela multimodalidade, requer, da escola, um trabalho de compreensão leitora baseado nos diversos gêneros discursivos²⁶ que

²⁶ Para Bakhtin (2003, p. 277), os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis de enunciados e apresentam três características: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Esses elementos estão associados a esferas de atividade, a interlocutores, suas necessidades temáticas e intenções comunicativas. A partir desse posicionamento, entendemos gêneros discursivos como posicionamentos possíveis para cada ação da linguagem, ou seja, é através de gêneros discursivos que os sujeitos interagem, oralmente ou por escrito, na vida social.

atendam a essa demanda social de leitura ampliada e de leitores multiletrados e, conseqüentemente, mais responsivos, na sociedade.

Batista (2015) alerta-nos para o fato de que a prática de ensino de leitura multimodal ainda não ganhou o espaço merecido, nas salas de aula, apesar de fazer parte do cotidiano dos alunos, talvez, pela cultura arrigada, as imagens sejam consideradas menos qualificadas do que o texto escrito. Esse pensamento retrógrado prejudica o alcance da responsividade do aluno, uma vez que o limita ou o impede de compreender letramentos que fazem parte do seu cotidiano.

Nesse sentido, podemos dizer que, ao não trabalhar com textos multimodais ou trabalhar de forma que não instigue a compreensão responsiva ativa, estamos diante de um ensino excludente, do ponto de vista que nega ao sujeito o direito de aprender mais sobre como lidar com letramentos que fazem parte do seu cotidiano. Compreendemos que, ao negar esse ensino, o docente pode não estar considerando as práticas sociais, em contexto escolar, e, da mesma forma, ignorando a premissa de ensino da língua/linguagem com o fim fundamental da comunicação.

A característica da variedade de linguagens, representações e sentidos que compõem o texto multimodal, é um elemento fundamental que atende à diversidade existente em sala de aula e não pode ser ignorada. Portanto, é uma modalidade de texto que contribui para uma perspectiva inclusiva de ensino, já que a variedade de recursos composicionais vai favorecer competências e habilidades distintas, não menosprezando aqueles que possuem limitações diante de um texto exclusivamente escrito.

Dessa maneira, os textos multimodais são resultados de combinações de recursos semióticos e verbais no processo de construção textual. Como defendem Dionisio e Vasconcelos (2013, p. 21), “o termo ‘texto multimodal’ tem sido usado para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc”. Logo, ressaltamos que a leitura desses textos ganha maiores sentidos quando compreendidos como um todo.

Reiteramos a importância do aluno ser instigado a observar os detalhes da composição desses textos multimodais, como a letra que usa, o desenho do balão da história em quadrinhos, a expressão facial dos personagens, as cores, a disposição da imagem no texto e tantos outros elementos que, sem dúvida, podem contribuir no processo de construção de sentido desse texto, pois são elementos que estão no texto compondo um todo de sentido.

É claro que, para isso, é fundamental que o professor desempenhe com sabedoria o seu papel mediador, oportunizando a todos os alunos sua interação com os elementos textuais e o meio social, acreditando que todos têm contribuições na construção de sentidos e, o mais importante, concebendo a compreensão do texto como uma prática responsiva ativa inerente ao ser humano.

3.4 O Ensino de Leitura Multimodal para Alunos com Deficiência Intelectual

Quando focamos no ensino de leitura, particularmente, para alunos com deficiência, as metodologias são, quase sempre, limitadas à decodificação de palavras e sons. Práticas que visam a tentativa incessante de alfabetização da palavra, anulando ou colocando num plano de menor importância a necessidade comunicativa dos alunos, nas práticas sociais e, ainda mais trágico, restringindo o ensino/aprendizagem do aluno com deficiência a um grau de normalização²⁷.

Essa concepção restrita de leitura não condiz com a realidade vivida pelos alunos, os quais formam uma sociedade em que as práticas de linguagem são múltiplas, em que recursos semióticos dialogam com os gêneros textuais, compondo o entorno dos alunos de inúmeras possibilidades de leituras e produções.

O advento da internet ampliou a concepção de textos, pois esses já não são mais restritos à palavra escrita; agora, são multimodais, exigindo do sujeito competências diversificadas, ou seja, multiletramentos para a sua efetiva participação social. Consequentemente, esse contexto parece exigir do professor práticas pedagógicas que se orientem sob essa perspectiva, inclusive para o ensino de leitura de alunos com deficiência, os quais de forma, por vezes desumana, são silenciados em suas necessidades e impossibilitados de exercerem sua cidadania em razão de práticas pedagógicas limitantes e autoritárias.

Percebe-se, dessa maneira, que falta uma visão inclusiva no ensino de leitura. No caso especial dos alunos com deficiência, é mais evidente a exclusão, pois são vítimas constantes do movimento de falsa inclusão que permeia a escola, sendo considerados, diariamente, como incapazes e improdutivos, sem considerarem suas habilidades, facilidades e avanços.

²⁷ “Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única” (SILVA, 2009, p. 68).

Essa situação atende a uma necessidade de transpor a responsabilidade da “não aprendizagem” ou da “aprendizagem insuficiente”, primeiramente, para a própria especificidade do aluno, que não o deixa adquirir conhecimentos. Assim, justifica-se a acomodação para que outras atitudes não sejam providenciadas, outros caminhos, outras possibilidades. Ao não se preocupar com as especificidades do aluno, na aprendizagem de leitura, diante da justificativa de que “não há o que fazer”, se pratica a exclusão e também o conformismo.

Freire (2008) fala dessa imobilização que bloqueia o pensamento crítico do professor, no sentido de não compreender ou aceitar que as metodologias precisam se modificar em função do atendimento da especificidade do aluno, e não o movimento contrário. O autor afirma, ainda, que cabe ao professor buscar alternativas que oportunizem a aprendizagem do aluno.

Se acomodar em tais posições, diante de dezenas de justificativas, é o caminho mais fácil, mas não o melhor. Isso só fará a escola internalizar, reproduzir e construir, cada dia mais, práticas excludentes. Como defende Mantoan (2003), de nada adiantará a escola receber dezenas de matrículas de alunos com deficiência se não estiver aberta aos novos conhecimentos, visando à efetivação do ensino inclusivo “sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão” (p. 30).

O que se pretende não é apontar responsáveis pelo não letramento dos alunos ou pela não efetivação do ensino inclusivo, pois sabemos que se trata de uma junção de elementos articulados ideologicamente, entre si, para que a proposta inclusiva não ocorra. Consequentemente, práticas favoráveis a essa perspectiva da inclusão também sofrem restrições, como é o caso do ensino de leitura de textos multimodais sob a perspectiva do Multiletramento, que demanda dos profissionais atitudes que os tiram da zona de conforto. O interesse, de fato, é instigar professores ao pensamento crítico-reflexivo de suas próprias práticas pedagógicas à luz de um sentimento mais empático na hora de ensinar.

Essa moção pessoal contribui, de alguma forma, para o questionamento e o enfrentamento de práticas excludentes na escola, uma vez que o sentimento de empatia inquieta o profissional ao se deparar com situações de preconceito, situações em que o aluno se sente incapaz de aprender porque sua especificidade de aprendizagem não foi observada, em que o aluno não se relaciona efetivamente, na sociedade, por acreditar na noção de incapacidade que lhe é imposta. Esse despertar, consequentemente, favorece a proposta inclusiva de educação de valorização das diferenças, garantindo, aos alunos, os direitos em igualdade.

Diante dessa proposta de ensino inclusivo, que se preocupa em valorizar as diferenças, não há espaço para uma prática de leitura estagnada, monótona, mecânica e restrita à decifração da palavra. Isto se reforça pelo fato de que a tecnologia “tem gerado impactos nos modos de ler e produzir textos” (ROJO, 2012, p.125). Nesse aspecto, os sentidos, na prática leitora, são construídos coletivamente, no processo constante de leitura do mundo. Em suma, o ensino de leitura, embasado nessa perspectiva, tem por objetivo “recobrir os usos e práticas sociais de linguagem [...] numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2009, p. 98). Orientado dessa maneira, o ensino de leitura multimodal contribui fortemente com a proposta de ensino inclusivo, uma vez que abrange a multiculturalidade da sociedade, em seus diversos aspectos, se aproximando, assim, com maior facilidade da realidade do aluno e, conseqüentemente, contemplando suas especificidades de aprendizagem.

Nesse sentido, reconhecemos que, mesmo com recursos didáticos limitados e toda uma série de investimentos negados ou dificultados à promoção da proposta inclusiva, essa perspectiva de ensino busca sempre ultrapassar as barreiras que lhe são postas, por meio do professor e sua estreita relação com o aluno.

Trata-se do desejo de uma sociedade mais justa, solidária, empática, da necessidade de transformação, da inquietação diante de um problema, do despertar para algo melhor que instiga os profissionais a realizarem um trabalho docente nessa direção, seguindo os princípios da Educação Inclusiva. Para tal, buscam-se conhecimentos para que, em suas práticas, não haja espaço para o preconceito, o ódio, a rejeição, as classificações de melhor ou pior e, sim, para um grande movimento a favor do acolhimento, da valorização, do reconhecimento, da harmonização das diferenças, das múltiplas culturas. Importante: não se esquecendo de que nós, humanos, somos constituídos pela diferença, fato que nos torna únicos, especiais e insubstituíveis.

Lidar com a diferença, portanto, é combustível para o conhecimento, pois, como postula Mantoan (2017, p. 43), é “aprendiz aquele que lida com um problema, porque se sente afetado, desafiado por uma questão, por uma curiosidade, pelo reconhecimento de um conhecimento que lhe é relevante. A força motriz do conhecimento é individual, não pode ser provocada por outrem – a motivação é interna ao sujeito do conhecimento”.

A multimodalidade no texto e o trabalho do professor, na perspectiva do Multiletramento, podem ser aliados de grande valor na efetivação desse ensino fundamentado na diferença. Isto porque abarca variadas semioses em sua constituição, além de elementos

representativos das diversas linguagens e culturas, colaborando com o aluno no processo de reconhecimento e valorização dessa multiplicidade, uma vez que ele construirá seu conhecimento a partir do que lhe é oferecido, de maneira autônoma e individual.

O ensino inclusivo não determina caminhos a se percorrer objetivando realizá-lo (MANTOAN, 2003), mas é um projeto que conta com a insatisfação pessoal, dos profissionais, ao modelo de educação que não inclui e, assim, desperta e busca promover um ensino que perceba o outro, que parta do princípio do que este outro tem a oferecer no processo de aprendizagem.

É nesse sentido que defendemos o papel importante da leitura multimodal na efetivação do ensino inclusivo. Em virtude de que sua compreensão exige o Multiletramento do aluno na construção de sentidos, sendo um movimento no qual o aluno desenvolve conhecimentos e os aplica, percebendo a multiplicidade de culturas e linguagens, compreendendo naturalmente que somos constituídos de diferenças e que, assim, estas devem ser respeitadas, valorizadas e tratadas em igualdade de direito.

CAPÍTULO 4

4. METODOLOGIA DE PESQUISA

4.1 Abordagem da pesquisa

No trabalho de investigação de abordagem qualitativa, o pesquisador tem papel de destaque, pois, segundo Ludke e André (1986), é o elemento principal nessa atividade. Isto porque o pesquisador realiza uma investigação imerso em uma situação ou contexto do qual ele faz parte, observa-se e/ou age-se sobre problemas naturais, de sua vivência e, por isso, existe uma motivação natural em se buscar soluções ou respostas para tais problemas.

Essa principal característica da pesquisa qualitativa foi determinante para elegê-la como metodologia, em nosso estudo. Afinal, conforme já dito, o estudo em foco partiu de uma inquietação pessoal, emergente da atuação enquanto professora de línguas (portuguesa e estrangeira) e de apoio pedagógico, momentos em que foi possível testemunhar muitas situações de exclusão, desprestígio e falta de acolhimento das pessoas com deficiência intelectual, em âmbito escolar. A cada situação ocorrida, mais crescia o anseio de vislumbrar, em um futuro não distante, a valorização dos alunos com deficiência, como produtores ativos de seu conhecimento.

Ademais, a natureza interpretativista dessa abordagem favorece a identificação de aspectos relevantes do contexto escolar por meio de diferentes técnicas e instrumentos de geração de dados. Desse modo, e considerando os objetivos de nosso estudo, foi adotada a metodologia da observação participativa, que teve como *locus* de realização um colégio público localizado na região oeste de Goiânia, do qual não faço parte do quadro de profissionais.

Segundo Chizzotti (2018), a observação participante acontece no contato direto entre pesquisador e fenômeno observado. Consiste na inclusão do pesquisador, ao grupo observado, fazendo com que este se torne parte dele e, por meio da interação, visa-se partilhar o seu cotidiano, conhecer suas percepções, na tentativa de compreender como é estar naquela situação. De acordo com o autor, “a observação pode ser participante: experienciar e compreender a dinâmica dos atos e eventos, e recolher as informações a partir da compreensão e sentido que os atores atribuem aos seus atos” (CHIZZOTTI, 2018, p. 90).

As pesquisas qualitativas “não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua

concepção, seus valores, seus objetivos” (CHIZZOTTI, 2006, p. 26). Ou seja, trata-se de uma pesquisa que acontece em ambiente natural e está sujeita a inúmeras variações, situações imprevisíveis, conta, também, com a preocupação do olhar do participante sobre o problema, o que garante a sua maior visibilidade para o pesquisador que está envolvido na situação.

Dessa maneira, na pesquisa qualitativa, não se admite uma investigação que separa o pesquisador do objeto de pesquisa, como determina o paradigma positivista, pois ambos estão articulados num mesmo contexto. Diferentemente da perspectiva positivista e cartesiana dos estudos quantitativos, na abordagem qualitativa, percebe-se o homem como um ser ativo que interpreta continuamente o mundo em que vive, construindo conhecimento por meio da interação com outros homens e com a sociedade em que está inserido. O pesquisador,

ao supor que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a *interpretação* do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais pesquisas serão designadas como *qualitativas* (CHIZZOTTI, 2006, p. 27-28).

Assim sendo, consideramos, a pesquisa qualitativa, democrática, no sentido de articular as percepções de pesquisador e participante, oportunizando que as experiências, opiniões, vivências, expectativas, de ambos, sejam analisadas, consideradas, investigadas, reveladas, ressaltadas, de forma que se encontre possíveis soluções e desdobramento da pesquisa na conquista de soluções reais que possam favorecer efetivamente os participantes, na sua vida cotidiana.

Com vistas a esse objetivo, valorizamos a pesquisa qualitativa, pois, segundo Flick (2009, p. 16), esse tipo de investigação está interessada em “perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano em relação ao estudo”. Isso nos parece uma pesquisa tomada pela empatia, por se importar com o outro, com o que esse sujeito tem para contribuir e com o que ele pensa a respeito do problema que está sendo investigado.

Outro importante ponto que nos norteou pela escolha da pesquisa qualitativa é sua natureza interpretativista, como citado anteriormente, o que favorece a identificação de aspectos relevantes do contexto escolar por meio de diferentes técnicas e instrumentos de geração de dados, bem como sua característica interdisciplinar. Conforme Chizzotti (2008), a pesquisa qualitativa

recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do

positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2008, p. 28).

Essa transdisciplinaridade, assim como a interpretatividade, da pesquisa qualitativa, favorece a melhor compreensão do fenômeno, pelo pesquisador, uma vez que pode se valer das diversas áreas das ciências humanas e sociais na interpretação de seus dados, além de ressaltar elementos considerados subjetivos como opiniões, expectativas, crenças, entre outros. Isso nos remete ao que Bakhtin (2011) diz acerca das ciências humanas terem como objeto de análise o homem “expressivo e falante”, vivo, produtor do conhecimento e, sendo assim, perante essa dinamicidade do homem responsivo ativo, na sociedade, se torna inviável que a pesquisa de um problema que envolva o ser humano seja limitada a um olhar único.

Essas características tornam a pesquisa qualitativa uma abordagem mais dinâmica, detalhada, cuidadosa e atenta, assim como pontua Minayo (2008). Isso porque para se reconhecer a complexidade do objeto de estudo, é preciso rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de geração de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada. Ou seja, na pesquisa qualitativa, o pesquisador deve apropriar-se de um leque de opções para sua geração e análise de dados, de maneira que seja abrangente o suficiente para se analisar o problema de diversas perspectivas e, assim, se chegar em conclusões mais específicas.

Com base nessas assertivas, concordamos que a pesquisa qualitativa e a observação participativa nos darão o aporte necessário para trilhar caminhos na exploração do nosso objetivo, a saber: analisar como o trabalho docente com atividades de leitura multimodal, focadas na compreensão responsiva ativa, podem auxiliar na ruptura de conceitos que definem o aluno com deficiência intelectual apenas como um ouvinte/leitor passivo, isto é, aquele que tem dificuldade em construir significados próprios acerca do texto.

4.2 Os participantes da pesquisa

Como o foco do estudo está no processo de ensino de leitura de alunos com deficiência intelectual, a pesquisa contou com a participação efetiva de três alunos com deficiências intelectuais distintas, de acordo com o diagnóstico médico. Foram estabelecidos, como critérios de seleção dos estudantes que participaram da pesquisa, o tipo de deficiência (neste caso, a

intelectual), estarem cursando o Ensino Médio, e também o fato dessa deficiência possibilitar que o aluno tenha o direito a um professor de apoio pedagógico, pois está incluído no público alvo da Educação Especial.

Outros critérios considerados para a definição do perfil dos estudantes foram: disposição em participar da pesquisa; uma boa relação entre família-escola; existência de documentação médica (especificada e exigida pela Secretária de Educação do Estado) que comprova o diagnóstico médico da deficiência intelectual. Ressaltamos que não possível termos acesso à pasta dos alunos com os laudos médicos e/ou outros documentos, pois a direção da escola justificou que seria antiético tamanha exposição dos alunos. Por esse motivo, apenas nos apresentou o documento da Secretaria de Educação que comprova a inserção dos alunos na modalidade Educação Especial, o que garantia a eles o acompanhamento da professora de apoio.

Por fim, para a definição dos participantes, ainda na fase de espera pela aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, foi feito um breve contato informal com as pessoas envolvidas nesse processo, ou seja, os três alunos, seus respectivos responsáveis, a diretora da unidade escolar, a professora de língua portuguesa e a profissional de apoio pedagógico que acompanham os alunos. Tal contato foi realizado a fim de realizar uma breve consulta sobre a disponibilidade de participar do evento científico, obtendo desse contato um aceite inicial e informal.

Nesta ocasião, conseguimos maiores informações sobre os alunos participantes. Os pais nos informaram que todos realizam acompanhamento em unidades de saúde da rede pública municipal²⁸, destinadas ao atendimento de transtornos mentais, especificamente, dois são acompanhados no Centro de Atenção Psicossocial Água Viva (CAPS Água Viva), em Goiânia, e um no Centro de Atenção Psicossocial Infantil, em Aparecida de Goiânia (CAPS Infantil). Nessas unidades, recebem assistência do médico psiquiatra, psicólogos, musicoterapeutas, profissionais de educação física, arteterapeutas, entre outros, ou seja, uma equipe multidisciplinar que trabalha em função do melhor desenvolvimento dessas crianças.

Percebemos, também, nesse ponto, que as famílias participam efetivamente da vida escolar dos filhos, pois se colocaram à nossa disposição na pesquisa, foram prontamente

²⁸ Os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) compõem a rede de atenção à saúde mental dos municípios. Especificamente, os infantis são voltados ao atendimento de crianças e adolescentes portadores de transtornos mentais severos e persistentes e/ou, dependentes de álcool ou outras drogas. Fonte: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682014000100006. Acesso em: 15 maio 2022.

conversar conosco, a fim de saber o que seria feito, os objetivos e em que os alunos seriam beneficiados participando desse estudo. Comunicamos a todos os procedimentos, os benefícios e os possíveis prejuízos que eles poderiam ter ao participarem²⁹. Da mesma forma, se empenham a buscar alternativas em outras redes (saúde, assistência social, etc.), com o intuito de garantir, da melhor forma possível, um bom desenvolvimento para seus filhos, pensando não só no presente, mas no futuro deles na sociedade.

Destacamos que esse envolvimento da família, com a escola e com outros órgãos, em busca do desempenho cada vez melhor dos filhos, é difícil de se encontrar. Salientamos que são pais que não possuem muitas condições financeiras, são trabalhadores assalariados, sem estudo superior, mas que possuem uma consciência da importância, do valor e da necessidade da educação, na vida de seus filhos, e, por isso, se esforçam nesse sentido, buscando outras alternativas e desempenhando seus papéis em casa ao verificar atividades, acompanhar o que está acontecendo na escola, mesmo que os filhos sejam adolescentes, já cursando o Ensino Médio.

Nessa fase de ensino, na unidade escolar onde o estudo se realizou, somente três alunos se enquadraram nas condições citadas no início dessa sessão, estando todos os outros estudantes excluídos desse processo de seleção, ainda que, pela condição de pessoas com deficiência, também necessitem de uma formação leitora que vise as suas práticas sociais para seu melhor desempenho nas relações do cotidiano. Mas como dito anteriormente, existem deficiências específicas que compõem o público da educação especial. Outros que não possuem os diagnósticos necessários para se encaixarem nessa modalidade de ensino são barrados do direito ao acompanhamento de um professor específico.

Inicialmente, a pesquisa aconteceria com alunos do 3º ano do Ensino Médio, mas, em função da pandemia da COVID-19, um desses alunos mudou-se para outra cidade com seus pais/responsáveis. Por isso, buscamos participantes que também atendiam aos critérios de seleção de nossa pesquisa, em turmas das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio da unidade escolar, conseguindo êxito.

A propósito, com relação à geração dos dados, importante apontar aqui alguns entraves ocorridos nesta etapa da pesquisa, em função da pandemia da COVID-19, a qual determinou a

²⁹ Essas informações estão disponíveis também no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – **TALE** e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – **TCLE**, Anexos 12 e 13, respectivamente.

necessidade de reestruturação do projeto de pesquisa em decorrência da suspensão de aulas presenciais, em março de 2020.

Inicialmente, o objetivo do estudo era verificar a manifestação da compreensão responsiva ativa dos alunos com deficiência intelectual por meio da leitura de textos multimodais, em uma pesquisa participativa em que a pesquisadora atuaria como professora para geração de dados que, por sua vez, seriam muito mais enriquecedores na aula presencial. Em certo momento, até se cogitou desistir da geração de dados de maneira participativa. Assim, voltamos o foco da pesquisa para os docentes de língua portuguesa e profissionais de apoio pedagógico que retornaram suas atividades presenciais e, assim, foi possível retomar o interesse inicial da geração participativa.

Por esse motivo, houve uma longa espera pela aprovação de nossa pesquisa por parte do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). De fato, foram sete (7) meses para autorizar o início da etapa de geração de dados por causa das restrições de biossegurança, caso acontecesse o retorno presencial de alunos e professores, à escola, e de questões de anonimato, se a geração tivesse que ocorrer de maneira online.

Outro grande obstáculo enfrentado foi o fato de a maior parte dos alunos com deficiência não terem retornado para o contexto presencial da escola, logo no início, devido à fragilidade da saúde, à insegurança, ao medo e a outras dificuldades relativas às questões financeiras, por exemplo. Esse cenário agravou ainda mais a situação dos alunos com deficiência, pois seu apagamento para a necessidade de desenvolvimento da leitura responsiva ficou mais intensa.

Não indo à escola e sem acesso à internet, esses alunos que não retornaram às aulas presenciais continuaram recebendo apostilas com atividades para serem realizadas em casa e devolvidas, quinzenalmente, na escola; os alunos que conseguiam acessar as plataformas de aulas online se contentaram com aulas que não favoreceram suas especificidades no desenvolvimento da leitura e, ainda pior, participavam como meros ouvintes passivos, pois as aulas online, nesse período de transição do modelo remoto ao presencial, aconteciam por meio de transmissões, ao vivo, da aula que acontecia na sala presencialmente.

Evidentemente, esse formato de aula com turmas divididas em grupos presenciais e remotos, nomeado ensino híbrido, foi prejudicial tanto para os alunos quanto para os professores que viveram uma experiência inédita na rede pública de ensino. Podemos considerar que os alunos perderam pela falta de atendimento especializado, no caso dos alunos com deficiência intelectual, bem como pela falta de qualidade na transmissão das aulas, pois os

recursos tecnológicos não foram suficientes para atender as demandas existentes (pouca velocidade da internet, falta de dispositivos eletrônicos, entre outros).

Nessa mesma direção, os professores se sentiram prejudicados pela pressão em realizar um ensino sem recursos suficientes e satisfatórios para seu trabalho, sem ou com pouca formação para administrar suas práticas, em sala de aula, considerando os dois contextos (presencial e online). Esse novo contexto, alheio ao professor e aos alunos, tornaram práticas docentes seletistas inevitáveis, considerando que muitos profissionais se viram sem saída, nesse formato de ensino, e acabavam optando, no momento de aula, por dedicar sua atenção para o público presencial muito mais do que para o público que estava online, por fatores diversos da realidade escolar.

Nesse retorno de aulas presenciais, os alunos participantes da pesquisa e seus responsáveis optaram por se manterem no regime online, de atividades realizadas em apostilas, e, quando possível, assistiam às transmissões, até o momento que retornaram as aulas presenciais. A seguir, no Quadro 3, apresentam-se a caracterização dos estudantes participantes da pesquisa:

Quadro 3 – Caracterização dos alunos³⁰ participantes da pesquisa

PSEUDÔNIMO	SÉRIE QUE CURSA	IDADE	ESPECIFICAÇÕES DO DIAGNÓSTICO
A1	1ª SÉRIE (EM)	16	Deficiência Intelectual
A2	2ª SÉRIE (EM)	17	Deficiência Intelectual
A3	1ª SÉRIE (EM)	18	Deficiência Intelectual

É importante ressaltar que a escola não permitiu o acesso por parte da pesquisadora aos laudos médicos dos alunos, limitando a nos informar apenas o tipo de deficiência dos alunos participantes. Mas de maneira geral, tomamos ciência, como dito, de que são jovens que recebem um acompanhamento médico e terapêutico de boa qualidade, segundo os pais, consequentemente, vemos a forte participação e preocupação dos responsáveis em buscar, dentro dos recursos que possuem, uma melhoria para o desenvolvimento dos filhos.

Observamos, durante as aulas ministradas e duas aulas que foram acompanhadas com a

³⁰ Para manter o sigilo dos participantes, identificamos os alunos pela letra A seguida por uma numeração para identificação individual.

presença dos alunos, que todos estão num nível de comprometimento parecidos. Conseguem realizar tarefas do cotidiano, de maneira independente, por exemplo, chegam à escola caminhando ou de bicicleta, buscam o lanche, vão ao banheiro, entre outras tarefas cotidianas. São adolescentes que interagem bem com os demais, em sala de aula, sendo um mais retraído na questão de exposição oral. Todos dominam a escrita, com dificuldades em maior ou menor grau. Na leitura da palavra escrita e compreensão de aspectos semânticos, possuem graus variados, com maior ou menor dificuldade, para a decodificação de algumas palavras, bem como para ativação do senso crítico, tempos variados dedicado à leitura, formação de argumentos, entre outros fatores que compõem o exercício de leitura, compreensão e responsividade.

Acreditamos ser de extrema importância ressaltar que os três participantes da pesquisa possuem conhecimentos de escrita e leitura bastante significativos. Desempenham essas tarefas de forma satisfatória, considerando sempre suas limitações, dificuldades, tempo para efetivação das atividades, são sujeitos letrados que necessitam, apenas, de aprimoramento, reforço e incentivo no que tange à leitura responsiva. Esse conhecimento já adquirido e dominado por eles, sem dúvida, se deve ao trabalho realizado por professores anteriores que contribuíram de maneira muito positiva para sua formação enquanto indivíduo letrado, na sociedade. O desempenho dos participantes, nas atividades de leitura aplicadas por nós, ilustram seu nível de desenvolvimento e justificam suas evoluções acadêmicas até o momento.

4.3 Instrumentos metodológicos

Como procedimentos de geração de dados, realizamos um total de 10 encontros com os alunos participantes, com a devida autorização da direção e da coordenação da instituição *locus*. Os encontros, na verdade, foram dez aulas de leitura, ministradas pela pesquisadora, nas quais foram desenvolvidas dez atividades de leitura multimodal (Anexos de 1 ao 10) elaboradas, também, pela própria pesquisadora e trabalhadas, em sala de aula, com os alunos participantes.

Para essas aulas, foram utilizados, como recursos didáticos, três gêneros de textos multimodais: charge, propaganda e história em quadrinhos, os quais formam parte do Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio (GOIÁS, 2021). Possibilitamos, aos alunos participantes, a oportunidade de escolher de maneira orientada quais gêneros gostariam de trabalhar, disponibilizando opções que se encaixavam na multimodalidade e no documento curricular citado.

O cuidado em pensar gêneros textuais que fazem parte do cotidiano do aluno nos proporcionou uma melhor interação, visto que os encontros partiram de uma abordagem mais dialógica, visando buscar vestígios do processamento da compreensão responsiva ativa, por meio da apresentação, leitura e discussão desses textos.

As aulas aconteceram fora do espaço físico destinado à sala de aula regular. A opção pelos encontros separados da turma, na qual os discentes estavam matriculados, se justificou em nossa pesquisa pela preocupação e exigência dos pais/responsáveis, coordenadores da escola *locus* e CEP (conforme anexo 11), para que os adolescentes mantivessem uma certa distância das aglomerações no retorno de aulas presenciais.

Para fins dessa pesquisa, considerando que os alunos ficaram um ano e quatro meses totalmente afastados da escola e visando à geração de dados, também nos pareceu mais interessante ministrar as aulas mais específicas, atentas e detalhadas, pensando exclusivamente nas necessidades educacionais específicas dos participantes, mesmo considerando a falta imensurável da interação existente em sala de aula regular, com todos os alunos, no processo de construção de sentidos para os textos. Destacamos que não houve estranhamento pelo espaço físico utilizado devido ao fato de que a grande parte dos atendimentos realizados pela profissional de apoio pedagógico já acontecerem no ambiente destinado, pela coordenação escolar, para nossa geração.

Os encontros presenciais só foram possíveis devido ao retorno de aulas, nessa modalidade, a partir de agosto; e o término, na referida unidade escolar, da oferta de aulas remotas (sistema híbrido) que vigorou até o mês de outubro para aqueles que optaram por elas, diante de sua oferta. Dessa forma, a escola se organizou para atender os alunos somente presencialmente, a partir do sistema de rodízio, em que todos obedeciam uma escala pré definida de participação presencial, durante os meses de novembro e dezembro, período da referida geração. A partir de dezembro de 2021, período em que se deu a geração de dados, 100% dos alunos já estavam frequentando normalmente às aulas, conforme exigência da Secretaria de Educação de Goiás, com exceção de alguns casos esporádicos e justificados.

Ressaltamos que as aulas foram gravadas no intuito de observarmos, posteriormente, reações dos alunos durante a leitura de textos multimodais (expressões faciais ou de outras partes do corpo, falas, comentários etc.), as quais poderiam remeter a uma resposta positiva ou negativa aos sentidos do texto. Porém, a gravação feita pelo celular da pesquisadora, em ambiente aberto, não captou áudios com qualidade e nem a gravação integral dos encontros

devido a problemas de memória do aparelho. Assim, não foi possível realizar transcrição de falas, mas contamos com as anotações realizadas no diário de campo, referentes aos comentários mais relevantes para a pesquisa, captadas pela pesquisadora, no momento da atividade, ou logo depois do seu término.

Dessa maneira, além das aulas ministradas, contamos com as observações realizadas e registradas em diário de campo, acerca de todo processo desenvolvido nas aulas, bem como observação do espaço físico, das percepções das professoras obtidas em diálogos informais, da dinâmica da unidade escolar, das aulas de língua portuguesa, em sala de aula regular, que, sem dúvida, corroboraram a uma análise mais detalhada e próxima da realidade.

Essa produção de diários de campo, como registro de observações, é uma técnica importante na pesquisa qualitativa, considerando que, quanto mais próximos da situação observada, os registros forem feitos, mais acuidade se preserva, facilitando o processo de interpretação e reflexão dos dados gerados (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Decidimos ser importante a observação de algumas aulas, antes da ministração para os alunos, como recurso para os primeiros contatos com os participantes e envolvidos na pesquisa.

Assim, observamos duas aulas da professora regente de Língua Portuguesa, sendo uma na 1ª série e a outra na 2ª série do Ensino Médio, todas com a presença dos alunos participantes da pesquisa, em um dos momentos estava a professora de apoio, em sala, e em outro não, já que esta trabalha de maneira itinerante³¹.

Acreditamos ser importante descrever a rotina da profissional de apoio pedagógico na unidade escolar. Como dito anteriormente, esse profissional deve “atuar em sala de aula, atendendo os estudantes que possuem deficiência intelectual associado ou não a outro tipo de deficiência” (GOIÁS, 2020, p.134). Esta atribuição é definida pela Secretaria de Educação, mas a profissional, por solicitação de muitos professores, conforme seu relato, realiza o atendimento dos alunos fora da sala de aula, dividindo os alunos do turno em dois grupos. Assim organiza seu cronograma para atender, durante três aulas, um grupo (Ensino Médio) e as outras três, outro grupo (Ensino Fundamental), conforme autorização, também, da coordenação e direção da escola.

³¹ “O Profissional de Apoio Pedagógico poderá ser modulado mediante a existência de até 06 estudantes com Deficiência ou Transtorno Global do Desenvolvimento numa mesma sala de aula ou em salas distintas, na mesma unidade educacional e mesmo turno, de forma itinerante, contribuindo assim para a construção da autonomia do público da educação especial. • A itinerância ocorrerá quando existirem estudantes que frequentem o mesmo turno, em séries diferentes, desde que sejam respeitadas suas necessidades e habilidades. O Profissional de Apoio Pedagógico, organizará o cronograma de itinerância, acompanhando os estudantes nas áreas e nas atividades que apresentarem maior necessidade de apoio” (GOIÁS, 2020, p. 133).

Dessa maneira, os alunos possuem, na sua grade escolar, o total de seis aulas diárias, ficando metade do período fora da sala, sendo atendidos pela profissional de apoio pedagógico, e a outra metade, em sala de aula regular, sem acompanhamento especializado, com exceção de alguma situação em que faça o professor regente ou mesmo o aluno solicitar a presença da profissional, em sala.

Durante esse período extraclasse, segundo a professora, sempre trabalha com as dificuldades pontuais dos alunos. No período de geração de dados, como estavam retornando às aulas presenciais, no âmbito da Língua Portuguesa, estava trabalhando atividades de escrita pontilhada, por exemplo, para melhorar a grafia dos alunos, ditado, separação silábica e outras. Na leitura, dedica-se as questões da pronúncia das palavras, significados e busca de informações básicas no texto. Foi possível verificar essas atividades no caderno de planejamento da professora que nos informou que a cada atividade ela recolhe, junta às outras, e monta um portfólio a ser entregue aos professores no final do bimestre. Destacou que suas intervenções são como um reforço, geralmente, não estão alinhadas ao conteúdo ministrado em sala de aula regular.

Não estamos aqui com a intenção de apontar possíveis erros nas práticas educativas dos profissionais, pois estamos cientes de todas as dificuldades existentes, na escola, assim como compartilhamos com os professores as incertezas que esse retorno, à escola, causou nesse período. Nossa intenção aqui é apenas provocar reflexões acerca de como a Educação Especial está sendo conduzida, na escola, se essa maneira de fazer, de ensinar, está contribuindo ou não com os alunos com deficiência intelectual, em quais aspectos está sendo benéfico e em quais não, são apenas reflexões a serem feitas.

Concordamos que, em alguns momentos, seja interessante esse trabalho extraclasse, com os alunos com deficiência intelectual, pois faz-se necessário o diálogo particular, o momento de escuta, na busca em compreender de maneira individual as especificidades dos alunos, suas necessidades, seu desempenho, suas percepções, entre outros pontos, mas não de maneira frequente como nos foi relatado que acontecia, ganhando reforço pela pandemia da COVID-19 (os pais dos discentes solicitaram que eles ficassem fora da sala de aula, no período inicial de retorno).

Do nosso ponto de vista, entendemos que a retirada constante dos alunos com deficiência intelectual, da sala de aula, pode dificultar a convivência, limitar as possibilidades de construções de sentidos, em conjunto, impedir o exercício do respeito e empatia pelas

especificidades do outro, e favorecer, muitas vezes, práticas discriminatórias e preconceituosas entre os colegas.

Dessa maneira, o diário de campo serviu à pesquisa como importante instrumento de registro de observações em que aspectos específicos do problema e dos participantes puderam ser registrados, contribuindo ricamente para a discussão dessa pesquisa.

Com os dados gerados, advindos das atividades propostas e das anotações e impressões das observações feitas ao longo dos 10 encontros, partimos para a análise. Para tanto, foram selecionadas algumas atividades, especificamente, aquelas com maior envolvimento com as perguntas já elencadas aqui.

Na tentativa de responder a essas perguntas, consideramos o contexto sócio-histórico dos alunos, seus graus de comprometimento diante de suas especificidades de aprendizagem, o conhecimento já adquirido acerca da leitura e da escrita e, a partir disso, vimos, nas respostas dadas às atividades propostas, como se deram as manifestações de responsividade diante dos textos multimodais trabalhados. Dessa maneira, fomos selecionando aquelas respostas que julgamos apresentar maiores índices de responsividade, considerando todo o contexto de interação, desde a escolha do gênero, os comentários realizados antes, durante e depois da leitura dos textos, as reações, expressões, respostas escritas, exemplos, comparações e todos os elementos que podem ser considerados manifestações responsivas.

Na tentativa de evidenciar o potencial produtivo dos alunos com deficiência intelectual, separamos essas respostas a partir de cada um dos três gêneros trabalhados. Assim, na categoria história em quadrinhos separamos aquelas respostas que nos indicavam maiores responsabilidades. Assim seguimos fazendo com os outros dois gêneros. Acreditamos que, dessa maneira, o detalhamento de aspectos específicos que apontam a ativação ou a manifestação da responsividade dos alunos, no trabalho de leitura realizado com cada texto, seria mais favorecida.

CAPÍTULO 5

5. ANÁLISE DE DADOS

Para compreender como o trabalho docente, com atividades de leitura multimodal, focadas na compreensão responsiva ativa, pode auxiliar na ruptura de conceitos que definem o aluno com deficiência intelectual apenas como um ouvinte/leitor passivo, ou seja, aquele que tem dificuldade em construir significados próprios acerca do texto, apresentamos, neste capítulo, uma reflexão sobre o desenvolvimento e os resultados das atividades de leitura multimodal propostas para alunos com deficiência intelectual, tal como apresentado no capítulo 4 de metodologia.

As dez atividades, objetos de análise da presente reflexão/análise (cf. Anexos 1 ao 10), foram elaboradas a partir de textos multimodais diversos, os quais estão disponíveis na internet, sendo, portanto, de acesso público. Todas elas foram propostas aos alunos da disciplina de Língua Portuguesa, da 1ª e 2ª série do Ensino Médio, e colocadas em prática pela própria pesquisadora em 10 encontros/aulas com os três alunos participantes da pesquisa³².

Sendo assim, buscamos os textos na internet de forma aleatória, mas orientadas a encontrar temáticas que fizessem parte das práticas sociais dos alunos, que fossem problematizar as questões vividas por esses alunos em seu cotidiano. O objetivo era provocar ou despertar o desejo de participação, bem como a necessidade de fala, de exposição de pensamentos, de discussão. Com isso, visou-se obter um maior índice de respostas e reflexões. Para orientar essa conversa, foram elaboradas atividades escritas específicas para cada um dos textos, as quais continham entre cinco e nove perguntas, cujas respostas deveriam ser recolhidas ao final de cada encontro. No processo de elaboração das atividades, já tínhamos noção do nível de desenvolvimento da leitura e escrita dos participantes, oriunda de nossos encontros prévios que nos concederam um certo norte, nesse sentido.

Para tentar responder às perguntas de pesquisa dessa investigação, optamos por trabalhar três gêneros de textos multimodais também escolhidos pelos alunos: charge, história em quadrinhos e propaganda. Trata-se de gêneros textuais que formam parte do Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio (2021) e que também foram elencados, em conversa prévia com os participantes, como seus gêneros preferidos.

³² Ver maiores detalhes sobre os participantes no capítulo 4 de metodologia, sessão 4.2.

O espaço físico onde aconteceram os encontros foi na área externa da escola. Para cada sessão, levamos carteiras para que pudéssemos nos sentar em um círculo formado no pátio coberto pela sombra de algumas árvores. Não fizemos uso de lousa, apenas das folhas impressas das atividades propostas e do material escolar individual dos alunos para responder às perguntas de cada atividade.

A nossa primeira percepção foi a de que não houve estranhamento, por parte dos alunos participantes, da atividade proposta dessa maneira. Isso porque, para eles, estavam em um ambiente já familiar de encontro com a professora de apoio, uma vez que todos os atendimentos com a profissional são realizados fora da sala de aula.

Do nosso ponto de vista, como já discutido no capítulo anterior, essa prática de retirar o aluno da sala de aula regular boa parte do tempo é algo prejudicial ao exercício da inclusão, pois todos no ambiente escolar perdem com essa separação. Além disso, é uma prática permitida somente no Atendimento Educacional Especializado (AEE)³³ e que acontece no contraturno, como já dito no primeiro capítulo.

O atendimento do profissional de apoio pedagógico deve ser realizado em sala de aula, conforme atribuições de seu cargo, juntamente com o professor regente e os colegas de sala, auxiliando o aluno, em sua aprendizagem do conteúdo ali proposto, bem como o professor, na tarefa de adequações de sua metodologia a favor da especificidade do(s) aluno(s).

Contudo, embora tenhamos consciência dessa documentação que determina que alunos com deficiência intelectual devem ser acompanhados, em sala de aula regular, na interação com os outros alunos, para a realização deste estudo, foi necessário seguir as orientações dos gestores da escola *locus* dessa pesquisa e, também, as exigências do Comitê de Ética (cf. Anexo 11, p. 4-5) que visam resguardar os participantes, o máximo possível, de qualquer risco de contaminação pelo vírus da SARS-CoV-2. Assim, mantivemos o distanciamento social

³³ De acordo com o Decreto nº. 7.611/2011, considera-se AEE, o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes no ensino regular. Estas atividades são oferecidas nas Salas de Recursos Multifuncionais/Salas de Atendimento Educacional Especializado dotadas de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE. Este atendimento é oferecido nas Escolas Especiais de Educação Básica (Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEEs) e nas Unidades Educacionais da rede estadual no contraturno. Os estudantes que formam o público da Educação Especial serão atendidos na sala de AEE, onde o professor de AEE deverá realizar agrupamentos por especificidades, podendo atender individualmente e/ou em grupos. A sala de AEE deverá ser institucionalizada pelo Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais conforme estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência – LBI n. 13.146/2015, objetivando o atendimento aos educandos no contraturno da formação acadêmica e formação aos profissionais de educação; em nenhuma hipótese este ambiente poderá ser utilizado para reforço escolar aos educandos.

necessário, usamos máscaras durante todo o tempo em que a atividade ocorreu e, no início e final da sessão, passamos álcool em gel nas mãos de todos os presentes.

Para essa análise, foram selecionadas algumas atividades, especificamente, aquelas com maior envolvimento com as perguntas já elencadas nesta pesquisa. Melhor dizendo, selecionamos aquelas atividades em que foram percebidas, sob nosso olhar, contribuições do texto multimodal para o uso social da língua e ativação da compreensão responsiva ativa, nas quais foram identificadas construções de sentidos para a vida cotidiana do aluno, em favorecimento de sua emancipação.

As respostas orais, escritas e/ou gestuais dos alunos, para essas questões, durante o desenvolvimento da atividade, contribuíram positivamente para a compreensão de que o aluno com deficiência intelectual produz seu conhecimento ativamente, relacionando-o às práticas sociais onde estão inseridos.

Consideramos que essa produção ativa de sentidos, realizada na prática de leitura multimodal, se manifesta, mais pontualmente, quando são dadas aos alunos, com deficiência intelectual, oportunidades de produção autônoma e, conseqüentemente, quando o professor dedica à resposta um olhar cuidadoso e valorativo para suas produções/respostas, sejam elas orais, escritas, gestuais, entre outras formas de manifestação.

No interesse de mostrar esse potencial produtivo dos alunos com deficiência intelectual, acreditamos que a divisão, feita por gêneros textuais, para fins de análise de dados, favorece o detalhamento de aspectos específicos que apontam a ativação ou a manifestação da responsividade dos alunos no trabalho de leitura realizado com cada texto. Assim, trataremos primeiramente do gênero história em quadrinhos, sequencialmente, a charge e, por fim, a propaganda.

5.1 Histórias em quadrinhos

O gênero textual História em Quadrinhos foi abordado em três das dez atividades propostas aos participantes da pesquisa. Optamos por iniciar os trabalhos com esse gênero especialmente para atender a um pedido dos próprios participantes, os quais nos disseram que, para eles, tal como atesta o participante aluno A1, “a história em quadrinhos é mais fácil de entender”. Diante disso, abrimos o encontro/a aula dialogando com os participantes a respeito do gênero textual em foco, a partir do seguinte questionamento: Por que a primeira opção de vocês foi a história em quadrinhos?

As primeiras manifestações/respostas dos participantes para esse questionamento foram risos que acreditamos ser de timidez. Alguns instantes depois, o aluno A3 perguntou: “A gente pode falar?”. Essa reação chamou-nos muito a atenção, pelo fato de interpretarmos que falar espontaneamente ou responder a uma pergunta de forma natural, no âmbito escolar, parece não fazer parte do cotidiano desse grupo de alunos. Isso vai ao encontro do que nos fala Moreira e Candau (2003) sobre o direcionamento que a escola tem, na maioria dos casos, em silenciar e neutralizar as diferenças, de forma que os alunos se sintam cada vez mais oprimidos em expressar seus pensamentos, pois acabam internalizando e se apegando a suas limitações, as percebendo como maiores do que realmente são.

Esses risos e o questionamento do aluno citado nos indicam um certo cenário de falta de oportunidade de fala, do pensamento genérico de que, especialmente, o aluno com deficiência intelectual possui conteúdos insuficientes para expor, opinar, contribuir, limitando de certa maneira a exposição concreta de sua responsividade diante daquilo que está chegando até ele. Essa reação aponta justamente na direção contrária, para o fato de que podemos considerar o aluno como responsivo ativo, também, à medida que possui argumentos, que deseja contribuir com eles no processo de construção de sentido, mas se sente tolhido de algumas oportunidades e direitos.

Em seguida, a pesquisadora demonstrou total interesse em saber os motivos elencados pelos alunos na escolha do gênero, instigando a fala de todos. Assim, o aluno acima citado respondeu que o motivo era porque julgava a história em quadrinhos mais fácil do que os outros dois gêneros: a charge e a propaganda. A respeito dessa impressão, o aluno A3 foi acompanhado pelos outros dois colegas que participavam do estudo e, juntos, levantaram os seguintes pontos: a) texto curto; b) palavras simples; c) ilustração; d) linearidade; e) leitura rápida.

Esses pontos elencados refletem uma preferência pela leitura mais interativa e dinâmica, tanto na relação texto-leitor, de construção de significados, quanto na interrelação dos recursos utilizados na construção do texto. Juntos, esses argumentos encontram sentidos e se justificam pelas práticas sociais desses alunos e de todos os outros indivíduos, uma vez que vivemos num mundo globalizado em que tudo precisa acontecer de maneira rápida e eficiente.

Essas características, identificadas pelos alunos como facilitadoras da leitura e da compreensão, podem ser indícios não apenas de um gosto pessoal, consciente ou não, ou da exigência do mundo contemporâneo, mas também reflexo de um ensino de leitura limitado, a longo prazo, a decodificação da palavra escrita. Não que essa tendência tenha sido ruim ou

trazido consequências negativas para os alunos em questão, pois se esse foi o foco, grande parte da vida estudantil dos alunos teria garantido à eles letramento suficiente para exercer as atividades sociais que exigem leitura e escrita, de maneira favorável, mas, talvez, agora, diante do mundo digital estejam necessitando ampliar, aprofundar formas diversificadas de leitura.

Ainda falando sobre os argumentos dos alunos pela escolha do gênero história em quadrinhos, essa preferência, ao nosso ver, também favorece nossa pesquisa. Isso porque percebemos que elementos da multimodalidade textual são mais rapidamente reconhecidos pelos alunos e situados, a favor da compreensão textual, por eles próprios. Ou seja, é notório que a ilustração foi levantada pelos participantes como um elemento facilitador da leitura e da compreensão. Essa prática inicialmente se deu com o aluno A2, sendo imediatamente notada e comentada pelo aluno A1, que entusiasmado exclamou: “Ahhhh é verdade! Às vezes quando ficamos em dúvida se a pessoa está falando alguma coisa tipo griladona é só olhar a cara dela no desenho... [risos]”, apontando, aqui, um exemplo de leitura com base nas expressões faciais dos personagens que direcionam o leitor a ter maiores informações sobre os fatos e sentimentos que ali estão em questão.

Dessa maneira, ponderamos que a dificuldade em perceber elementos de semântica, no corpo do texto escrito, parece ser driblada pelo auxílio do recurso de imagem. Isso pode indicar, ao leitor, a expressão de emoção do personagem no momento daquela fala, contribuindo para a construção de sua compreensão, uma vez considerando a imagem de um texto, um “modo de dizer”, como nos diz Rojo (2012, p. 182).

Os alunos com deficiência intelectual, participantes dessa pesquisa, como pudemos notar, entendem que as imagens, que os elementos que compõem essas imagens disponibilizadas nos textos que estão lendo, dizem algo, carregam algum sentido, o qual pode contribuir para sua compreensão. Nesse sentido, esses leitores também nos mostram que mesmo diante de alguma limitação frente à palavra escrita, são capazes de buscar caminhos alternativos para que a construção do sentido do texto seja alcançada, em algum nível de compreensão.

Assim como ocorre com outros leitores, portanto, a experiência de leitura desses alunos reafirma a ideia de que um texto composto de recursos variados abre um leque de possibilidades para que o aluno leitor realize essa busca que já é ativa na direção da construção dos sentidos do texto. Tal visão encontra eco em Freire (1989), quando o pensador diz que a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação da palavra escrita, “mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (p. 19), o que reforça o movimento de exercício da

responsividade do sujeito diante do texto e diante da vida.

Voltando à descrição da experiência com os alunos, as três atividades sobre histórias em quadrinhos se realizaram em três encontros. Em todas elas, houve participação efetiva dialogada dos alunos, com graus diferentes de envolvimento, a depender do que estava sendo questionado e do tema trabalhado. Sempre iniciamos com atividades de pré-leitura, promovendo o levantamento de ideias, por parte dos alunos, hipóteses, sempre de maneira dialogada. Afinal, julgamos importante, para o processo de construção de conhecimento, seguir alguns passos, bem como apontam os PCN's (1997) e Menegassi (2005) acerca das várias etapas e estratégias a serem desenvolvidas, em uma aula de leitura, que visem à responsividade do aluno, nesse complexo processo cognitivo.

Na sequência da atividade, propusemos uma leitura silenciosa, seguida do processo, desta feita, em voz alta, realizada ora pela pesquisadora, ora por algum dos participantes que se dispusessem a fazê-la. Por fim, seguíamos lendo as questões abordadas sobre o texto, no movimento de leitura, discussão e intervalo, a fim de que todos pudessem responder, na modalidade escrita, a tudo que lhes fora proposto. Esse formato foi sugerido, pela pesquisadora, no início do encontro e deixado em aberto para alguma alteração, caso os alunos desejassem fazer. Ao final, julgaram melhor realizar a atividade conforme proposta inicial da pesquisadora, optando por fazerem alterações, ao longo dos encontros, caso percebessem necessidade para tal.

Quanto ao interesse pela temática trazida em cada atividade, percebemos que as primeiras (Figuras 2 e 3) foram as que despertaram maior entusiasmo entre os participantes. Vejamos:

Figura 2 – História em quadrinhos da primeira atividade multimodal



Fonte: <https://direitoefins.com/2012/11/01/a-aventura-ludica-do-direito-nas-historias-em-quadrinhos-da-turma-da-monica-onde-sancao-e-sansao-se-confundem/>. Acesso em: 25 nov. 2021.

Figura 3 – História em quadrinhos da segunda atividade multimodal



Fonte: <http://filogeo.blogspot.com/2020/05/o-cerrado-em-quadrinhos-6-ano-atividade.html>. Acesso em: 20 nov. 2021.

Os temas, nelas propostos, promoveram maior discussão, especialmente, o que foi tratado na primeira: *bullying*; e na segunda: a diversidade étnica local.

Impossível não notar o quanto a abordagem de tais assuntos afetou o grupo de alunos. Em especial, tornou-se tangente a empatia de todos eles com a personagem Mônica, vítima de *bullying*, no texto, ao ouvirmos comentários como: “coitada” (Aluno A3) ou “eu não aceitaria isso de boa não” (Aluno A2). Como era de se esperar, houve efusiva defesa do respeito à diversidade, percebemos isso observando os comentários dos alunos, que ecoaram todos ao mesmo tempo, se posicionando contra as práticas discriminatórias, as críticas maldosas, numa interação que aconteceu primeiramente entre eles. Nesse momento, concordamos em apenas observar a interação que acontecia ali, no intuito de encontrar elementos e discursos mais específicos, considerando que estavam entre colegas. Depois, propomos organizar as falas de maneira que a pesquisadora conseguisse estabelecer um diálogo juntamente com eles.

Por outro lado, o discurso ofensivo presente no primeiro quadrinho da atividade 1 chamou muito mais atenção no nível das ideias do que da forma, visto que a grafia da palavra “gorducha”, apresentada no texto com desvio de forma, “golducha”, não foi apontada durante a aula. Isto é, parece que o fato de a palavra estar fora da norma padrão não era relevante ou mesmo engraçada diante do conteúdo ofensivo que pareceu aos estudantes.

Ademais, ao serem questionados a respeito desse desvio ortográfico, o aluno A2 respondeu que não se atentou para essa escrita, sobre o que ponderou o aluno A1: “é porque tia a gente sabe que o Cebolinha fala assim”. Ou seja, para A1, essa característica da fala do personagem Cebolinha é tão natural que já não chama atenção, demonstrando que essa é uma leitura conhecida deles, o que nos parece extremamente positivo, uma vez que possuem acesso a esses textos multimodais, de alguma maneira.

Assim, o fato do conteúdo ser o que importou aos alunos, ao nosso ver, configura-se como uma atitude responsiva diante do texto, e isso advém de práticas leitoras anteriores. Portanto, entendemos esse fato como uma situação textual de leitura em que se predominou o sentido da palavra, a questão valorativa do que estava ali posto, a ofensa que essa causou no outro, sem importar a forma linguística como estava sendo expressa oralmente ou por escrito.

É importante ressaltar como tal fato foi neutralizado por outra questão de maior valor ou importância para os alunos, o que foi registrado pelas respostas escritas para a primeira questão da atividade relativa a esse texto: 66.6 % como a fala sendo o elemento que mais chamou a atenção do aluno no texto; e 33.3 % define a imagem como elemento de maior destaque, pelo rosto entristecido.

Outro ponto importante percebido é a naturalidade com que todos os participantes pensam da maneira como o personagem Cebolinha articula palavras em que ocorre o fonema consonantal vibrante simples /r/ (tepe alveolar), ou seja, substituindo esse som pela consoante lateral (também alveolar) /l/, o que é registrado na língua escrita pela troca do grafema <r> por <l>. Para esses estudantes, ainda que percebam o desvio da norma escrita da grafia das palavras e julguem, como o senso comum costuma fazer, o falar de Cebolinha como “errado”, o que parece de fato importar aos alunos/leitores, participante desta pesquisa, é a mensagem passada no texto. Enfim, essa característica fonológica peculiar de Cebolinha, ao que nos parece, em momento algum foi determinante para impedir a compreensão do conteúdo textual por parte desses leitores.

Voltando ao nível de criticidade do conteúdo presente nos textos da primeira atividade, a reação de inconformidade, de revolta, de tristeza com que os alunos comentaram a prática do *bullying*, constatada na história em quadrinhos contra uma das personagens, pode ser avaliada como altamente responsiva. Essa responsividade foi manifestada na oralidade e também nas respostas escritas, dadas as questões de 06 a 09 da referida atividade, tal como podemos observar na reprodução dos exemplos 01 a 03, a seguir:

Exemplo 1 – Respostas de Aluno A1 às questões 06-09, da Atividade 1

6. VOCÊ JÁ SE SENTIU OFENDIDO(A) OU DISCRIMINADO(A) POR ALGO QUE FALARAM OU FIZERAM? COMO VOCÊ REAGIU?
Sim, setir bem, eu não setir bem

7. COMO VOCÊ ACHA QUE ISSO PODE SER EVITADO NA ESCOLA, NA IGREJA, NA FAMÍLIA, ENFIM, EM TODOS OS LUGARES QUE VOCÊ FREQUENTA?
levar mais respeito do pessoal pela palavra

8. O AUTOR DO TEXTO CONSEGUIU CONVENCER VOCÊ DE QUE O BULLING É UMA PRÁTICA DE VIOLÊNCIA? POR QUÊ?
Sim, por que isso não sabe fazer

9. A HISTÓRIA PODERIA TER UM QUADRINHO A MAIS. COMO SERIA O FINAL DESSA HISTÓRIA PARA VOCÊ?
bater de mim mesmo

Exemplo 2 – Respostas de Aluno A2 às questões 06-09, da Atividade 1

6. VOCÊ JÁ SE SENTIU OFENDIDO(A) OU DISCRIMINADO(A) POR ALGO QUE FALARAM OU FIZERAM? COMO VOCÊ REAGIU?
eu já fiquei muito triste por causa das ofensas, as vezes eu metia a porrada! kkkk

7. COMO VOCÊ ACHA QUE ISSO PODE SER EVITADO NA ESCOLA, NA IGREJA, NA FAMÍLIA, ENFIM, EM TODOS OS LUGARES QUE VOCÊ FREQUENTA?
as pessoas precisam ter consciência e parar de falar do tipo de outras pessoas

8. O AUTOR DO TEXTO CONSEGUIU CONVENCER VOCÊ DE QUE O BULLING É UMA PRÁTICA DE VIOLÊNCIA? POR QUÊ?
sim, porque maltratar as pessoas muito mal é bullying

9. A HISTÓRIA PODERIA TER UM QUADRINHO A MAIS. COMO SERIA O FINAL DESSA HISTÓRIA PARA VOCÊ?
e mimica lá dar uma colhada nelas

Exemplo 3 – Respostas de Aluno A3 às questões 06-09, da Atividade 1

6. VOCÊ JÁ SE SENTIU OFENDIDO(A) OU DISCRIMINADO(A) POR ALGO QUE FALARAM OU FIZERAM? COMO VOCÊ REAGIU?
o setir não

7. COMO VOCÊ ACHA QUE ISSO PODE SER EVITADO NA ESCOLA, NA IGREJA, NA FAMÍLIA, ENFIM, EM TODOS OS LUGARES QUE VOCÊ FREQUENTA?
isso depende do pessoal e do que tem que ter respeito

8. O AUTOR DO TEXTO CONSEGUIU CONVENCER VOCÊ DE QUE O BULLING É UMA PRÁTICA DE VIOLÊNCIA? POR QUÊ?
Sim

9. A HISTÓRIA PODERIA TER UM QUADRINHO A MAIS. COMO SERIA O FINAL DESSA HISTÓRIA PARA VOCÊ?
possivelmente todas pedem desculpa para a mimica e o fim todos mundos ir feliz

Em nossa visão, em cada resposta dada às questões presentes nos exemplos (01-03), é possível depreender uma responsividade que ultrapassa o nível das questões textuais. E isso se reflete nas práticas sociais desses alunos, os quais reconhecem o caso de *bullying*, identificado no texto em foco, como uma situação de violência. Ademais, esses mesmos leitores se reconhecem como vítimas disso, ainda que manifestando reações emocionais diversas em relação ao fato: “não setir bem” (aluno A1) ou “metia a porrada” (aluno A3).

Como se pode observar, a questão 09 solicita aos alunos que imaginem um outro final (uma conclusão) para a história. As respostas possivelmente têm relação com experiências pessoais que os alunos carregam para a resolução de certos problemas, visto que a maioria dos

participantes apresenta uma conclusão pautada em uma reação agressiva física em contraposição ao *bullying* vivido pela personagem Mônica: “bater nos meninos” (aluno A1), e “ dar uma coelhada neles” (aluno A2), diferenciando-se dessa situação o aluno A3, cuja conclusão seria “pedir desculpas”.

Esse fato nos leva a pensar sobre as práticas de ensino de leitura, especialmente, para alunos com deficiência, as quais, em detrimento de outras formas, tendem a insistir mais no letramento da palavra (junção silábica, grafia de acordo com a norma padrão, pronúncia adequada, entonação coerente). Ou seja, um processo de letramento que não rejeita, mas deixa, em segundo plano, o trabalho com o sentido, o contexto, a construção de significados, a contribuição do conhecimento já adquirido, do aluno, para a compreensão do texto, bem como o reflexo disso em sua vida social.

Em nossa pesquisa, pudemos constatar, em conversa informal com a profissional de apoio pedagógico, conforme já dito, que esta considera primordial a noção de letramento que prioriza a escrita e a leitura numa concepção mais formal. Ela adota, assim, material didático com foco no aprimoramento de aspectos formais, da escrita e da leitura, com atividades de coordenação motora (pontilhados para alfabetização), ligação de sílabas, entre outros.

Sem dúvida, essas atividades possuem validade e importância, especialmente, para alguns grupos de pessoas com deficiência, mas, ao nosso olhar, para o caso específico dos alunos participantes, seria mais interessante, para as práticas sociais dos alunos, fomentar a construção de sentidos por meio da leitura. Esta é a consideração que fazemos, haja vista que, diante das atividades escritas e de leitura, identificamos que esses alunos são, em níveis diferentes, letrados, foram ensinados a ler e a escrever durante seu percurso escolar, mas podem ter sua leitura e escrita aperfeiçoadas, ainda mais, por meio de atividades que favoreçam sua responsividade, refletindo em sua vida social.

Contudo, tal como pudemos constatar na experiência com o grupo de alunos participantes desta pesquisa, mesmo vivenciando, na escola, o ensino de um letramento não exclusivo, mas prioritário da palavra, esse grupo supera essa tendência normalizadora que visa a colocá-los dentro dos padrões dos outros alunos.

Acreditamos que essa superação se deve ao fato de que o aluno precisa sobreviver em uma sociedade onde diferentes letramentos fazem parte do seu cotidiano, exigindo dos cidadãos respostas, réplicas, reações aos textos da vida, bem como defendem Fernandes e Nogueira (2020, p. 52) que “a exploração das possibilidades expressivas das diversas linguagens nos

campos da atividade humana, por meio dos gêneros exige que o estudante seja multiletrado”.

Sendo assim, o aluno, baseado em seu conhecimento de leitura e escrita já construído ao longo da sua vida acadêmica, em suas próprias experiências advindas das práticas sociais, acaba criando, desenvolvendo e aprimorando algumas estratégias de leitura inconscientes, visando à compreensão dos textos que o cercam no meio social e, também, conferindo a eles as mais variadas respostas. Afinal, ler, compreender e responder são uma necessidade para que o aluno se estabeleça como cidadão ativo e participativo, que compreende e que se faz compreensível, em determinada situação, sempre respeitando um movimento dialógico.

É nesse contexto que se destaca a importância da escola e do professor na mediação entre o conhecimento que o aluno com deficiência intelectual carrega de sua vivência e o que aparentemente pode ser formalizado, aprimorado, direcionado, ampliado, exaltado, dentro de suas competências, para que esse aluno desenvolva uma leitura satisfatória. A partir de suas especificidades, “é fundamental também que se promovam ações que possibilitem a cada aluno aprimorar suas habilidades e competências” (SANTOS; REIS, 2016, p. 332), fato que vai encaminhá-lo para a compreensão dos textos e assegurar uma responsividade diante disso, refletindo em suas práticas sociais do cotidiano.

Assim, conforme nos lembra Rojo (1009, p. 107), o papel do professor é o de possibilitar aos alunos a participação em diversas “práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Enfim, a escola tem o papel de formar leitores competentes dentro de suas especificidades, “capaz(es) de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada (...) a atender a essa necessidade” (BRASIL, 1997, p. 15).

A atividade 2, cujo tema foi a “diversidade étnica”, trouxe para discussão insatisfações dos alunos participantes em relação à falta de respeito das pessoas com aqueles que são “diferentes da maioria”. Assim, um tema extremamente sensível àquele grupo, o que está patente em manifestações como a do aluno A2: “esse povo acha que é melhor do que a gente”.

Após essa manifestação, questionamos o participante se ele se considerava diferente. A resposta foi negativa, seguida do complemento: “o que eu não gosto é de ficar aqui fora com a professora porque os meninos passam e ficam rindo de mim, me chamando de doido e burro”. Essas respostas, do aluno A2, fez-nos refletir, primeiramente, sobre a perversidade do homem, a falta de empatia, a negação ao respeito, e outras concepções/atitudes que precisam ser

combatidas. Segundo, que o possível, se não for o único, caminho para essa mudança é a educação. Por meio de práticas inclusivas, no âmbito escolar, é possível desenvolvermos a consciência da riqueza da diversidade, da valorização da diferença como elemento que cada um de nós carrega, de formas variadas, e que nos faz humanos.

O aluno com deficiência intelectual, por exemplo, não precisa se sentir grato pela sua diferença, pois sabemos que vivencia situações frustrantes a todo instante, também, não precisa sofrer humilhações das mais diversas maneiras, aceitar, se calar, concordar com atitudes preconceituosas, mas precisa se reconhecer como tal, se defender, argumentar, questionar práticas abusivas no meio em que vive, buscar a defesa e a garantia de seus direitos. Tudo isso pode ser favorecido ao sujeito por meio da educação.

Voltando ao comentário do aluno A2, sobre o *bullying* sofrido por estar fora da sala de aula, não é possível ser insensível ao fato de que, para esse aluno, a prática (incluindo a que estávamos realizando naquele momento) de deslocar alunos com deficiência intelectual, da sala de aula comum, para outro ambiente, muitas vezes quase o período inteiro de aula, estaria sendo entendido por esses discentes como uma prática de reforço da exclusão.

Afinal, essa prática pedagógica retira desses alunos o direito de estar junto com os demais, recebendo e contribuindo com informações de maneira interativa, na sala de aula, impedindo que o restante da turma tenha a oportunidade de desenvolver sentimentos de empatia, solidariedade, respeito e valorização das diferenças.

Notoriamente, esse processo de isolamento dos alunos considerados “diferentes” fortalece as barreiras impostas a esses sujeitos, haja vista criar um estereótipo, para a comunidade escolar, daquele grupo de alunos da inclusão. Na fala do aluno A2, acima reproduzida, é patente o quanto essa atitude repercute em seu íntimo, causando-lhe vergonha por se sentir exposto, invadido, não respeitado, segregado. Entendemos, assim, que, ainda que ele diga que não se sente diferente, sua fala revela reconhecimento de que está sendo vítima de práticas sociais de exclusão, de preconceito, de silenciamento, dentre outras ações desumanas que podem afetar diretamente seu desempenho escolar.

Importante ressaltar, mais uma vez, que não estamos prejudgando o fato da professora de apoio tirar um momento, com o consentimento da professora regente de Língua Portuguesa, para um atendimento individualizado com o aluno com deficiência intelectual, no pátio da escola, ou em outro ambiente que não seja a sala de aula onde estão os demais alunos da turma. Ao nosso ver, esse procedimento encontra respaldo na necessidade, por exemplo, de tanto a

docente quanto o aluno poderem, em tais situações, se conhecerem um pouco mais no processo de ensino/aprendizagem.

Dessa maneira, é importante e cabe a escola ouvir o público da educação especial, observar as reações dos alunos a respeito do ensino que estão vivenciando, a fim de refletir criticamente sobre as práticas de ensino que estão em ação. Para isso, é interessante que o aluno com deficiência seja percebido como responsivo ativo, na vida social, como alguém que tem opiniões e argumentos tanto como os demais alunos e que, assim sendo, reagem bem ou mal diante das situações nas quais são colocados. Daí a importância de a escola buscar mecanismos que aprimorem e motivem esses alunos no sentido de exercerem sua cidadania.

Nesses termos, defendemos o ensino de leitura em uma dimensão mais ampliada, a qual procure se distanciar do sistema formal de letramento da palavra, o que pode trazer resultados satisfatórios no processo de ativação da responsividade do aluno. Afinal, ao se sentir motivado, afetado, instigado, encorajado a expor seus pensamentos e questionamentos, suas conclusões e dúvidas, o aluno poderá se sentir mais seguro em suas práticas sociais. Isso se inicia em sua reação aos textos trabalhados, na escola, o que o fará, tendenciosamente, reagir aos textos (orais, escritos, multisemióticos) que lhe chega em sua vivência social.

Na etapa participativa de nossa pesquisa, foi esse caminho que buscamos trilhar por meio da proposta de leitura das histórias em quadrinhos. Em nossa investigação, destacamos duas respostas (exemplos 4 e 5) ao que foi solicitado, ao grupo de alunos participantes, na questão 05, da segunda atividade:

Exemplo 4 – Resposta de Aluno A2 à questão 05, da Atividade 2

5. VOCÊ ACHA QUE AS PESSOAS RESPEITAM ESSAS DIVERSIDADES? POR QUÊ?
 eles não respeito porque ninguém não tá pra si
 eles só pensa neles no tá precisando
 precisando
 de mais respeito
 na sociedade

Exemplo 5 – Resposta de Aluno A3 à questão 05, da Atividade 2

5. VOCÊ ACHA QUE AS PESSOAS RESPEITAM ESSAS DIVERSIDADES? POR QUÊ?
 não, porque ao visto a maioria das pessoas não respeito o jeito de outro
 pessoa ser

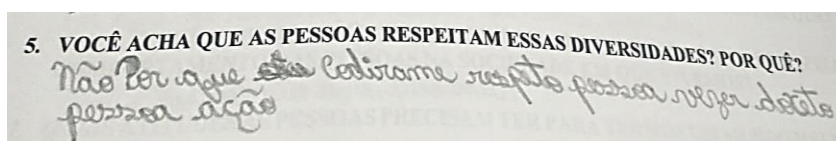
No quarto exemplo, identificamos a ideia de que, para o participante aluno A2, a

dificuldade em se respeitar a diversidade está relacionada à falta de punição ou ação de alguém que tenha poder para combater esse tipo de comportamento existente na sociedade. Ainda que não esteja escrita na atividade, o aluno A2 realizou o seguinte comentário, frente a essa questão: “não tem lei, a pessoa xinga a outra e não acontece praticamente nada”. Já no segundo exemplo, a perspectiva do aluno é a de que esse não respeito está intimamente ligado a uma questão pessoal, da não aceitação ou compreensão, por parte de algumas pessoas, de que todos seres são diferentes em si.

Nesse âmbito, evidencia-se a importância de uma atividade de leitura que proporcione a possibilidade da argumentação em que o aluno poderá dar respostas, tecer uma discussão e, a partir daí, poder construir seu conhecimento. Afinal, entendemos que assim temos muito mais a contribuir, como profissional da educação que ensina e transforma, a essa parcela da sociedade discente.

Enfim, quando o professor busca enxergar, nos mínimos sinais, a compreensão responsiva ativa, isso pode ser armazenado como combustível para que o potencial desse aluno seja desenvolvido com maior ênfase a cada dia. A exemplo, podemos citar o aluno A1 que pouco se pronunciou oralmente durante as atividades e que é, dentro do grupo, aquele que mais apresenta dificuldades em relação à produção escrita. Vejamos sua resposta (exemplo 6) para a mesma questão feita nos exemplos anteriores:

Exemplo 6 – Resposta de Aluno A1 à questão 05, da Atividade 2



Nesse exemplo, identificamos, como já antecipado, dificuldades do aluno A1, na produção escrita, mas a resposta dele não está somente na materialidade desse fragmento textual. Isto é, ainda no momento em que a pergunta fora lida para o grupo, a reação do aluno A1 foi instantâneo: logo abriu um sorriso e balançou a cabeça. Na oportunidade, tentamos aproveitar essa reação para estimular a fala, mas o aluno se negou dizendo: “Outra hora eu falo professora”. Concordamos com a negativa, já que se tratava de um encontro inicial e o aluno, provavelmente, não se sentiu seguro em argumentar naquele momento. Assim, evitamos uma insistência mais enfática, embora nosso olhar docente tenha identificado, ali, a existência de

uma responsividade, a qual, bem estimulada, poderia gerar ainda mais frutos.

Como receptores da informação, evidenciou-se, no início do processo dialógico, a posição do aluno A1, sua resposta ao questionamento. Isto é, seus gestos foram suficientes para compreendermos seu senso crítico e o pensamento de que, talvez, o aluno em questão não perceba respeito pela diversidade; opinião essa também identificada na resposta escrita dada pelo participante.

Essa leitura da ação do aluno, como resposta, vai ao encontro da ideia defendida por Bakhtin (2003) de que “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (p. 272). Dessa maneira, parece-nos interessante o professor observar, com olhar atento, não somente as produções orais ou escritas dos alunos com deficiência, mas também os gestos, as ações, as expressões, o silêncio, ou seja, tudo aquilo que pode revelar uma possível resposta ao que foi estimulado.

O trabalho de leitura multimodal, para alunos com deficiência intelectual, realizado inicialmente com histórias em quadrinhos, nos pareceu bastante produtivo, apesar de que em muitos momentos o senso crítico foi raso, muitos outros pontos poderiam ter sido levantados sobre questões específicas de raça, estereótipos, entre outros pontos. Mas assim mesmo julgamos positiva nossa experiência, as respostas oferecidas, considerando todo o seu contexto de produção.

Dessa maneira, acreditamos na riqueza dos dados gerados, considerando a quantidade de demonstrações responsivas emergidas durante nossas discussões e leitura, percebidas em variadas situações de uso da língua/linguagem. Isto nos sugeriu, ainda, maior importância quando identificamos a estreita relação da responsividade com as práticas sociais dos alunos e suas vivências. A partir dessa experiência enriquecedora, seguimos para o próximo gênero escolhido pelos alunos participantes: a propaganda.

5.2 Propagandas

De modo semelhante ao que foi realizado com as “histórias em quadrinhos”, trabalhamos, também, o gênero “propaganda”, em quatro encontros/aula, cada um dedicado a um texto específico, com o objetivo de aprofundar a temática em foco com o máximo de atenção.

Assim, mantivemos a mesma metodologia com relação ao uso das estratégias de pré-leitura, leitura e pós leitura, sob a luz dos PCN's (1997) e Menegassi (2005). Uma vez mais,

fizemos isso acreditando que o trabalho com a leitura, em uma perspectiva ampliada e bem direcionada, favorece os alunos no que diz respeito à sua compreensão e responsividade. Afinal, em consonância com nosso referencial teórico, consideramos que a compreensão e resposta dos nossos alunos podem estar “fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra” (BAKHTIN, 1998, p. 90)

Nesses termos, iniciamos procurando saber dos alunos os motivos da preferência pela propaganda, porque julgamos importante estimular a argumentação em favor de suas escolhas, principalmente, no caso específico dessa pesquisa, a qual visa à autonomia do aluno.

Com relação ao gênero textual em análise, foram-nos dado subsídios para acreditar e defender o potencial dos textos multimodais em estimular a leitura, em ampliar a compreensão e, por isso, instigar a responsividade dos alunos. Isso porque esses textos costumam despertar, nos alunos, certo interesse e, quando trabalhados em uma perspectiva dialógica que valoriza o multiletramento, este benefício pode ser intensificado.

Assim, em resposta ao nosso questionamento, os participantes disseram que o interesse em tal gênero textual está relacionado, primeiramente, à criatividade de produção (especialmente falando das imagens divertidas, das montagens, das cores, das danças, dos toques sonoros e das expressões dos atores). Em segundo lugar, mencionaram o fato de se tratar de um texto/vídeos presentes em todos os lugares e, por último, colocaram a questão do humor.

Destacamos, nesse momento, o comentário do aluno A3 sobre um comercial³⁴ que estava sendo veiculado na mídia no momento da realização da pesquisa, acerca de determinada marca de remédio (Engov) voltado para amenizar os efeitos da bebida alcoólica no dia seguinte ao seu consumo: “É muito massa aquela propaganda do Engov que tem a Pocah e o Mateus parece que tá numa balada”. Ao ouvir esse comentário, a respeito da propaganda citada, os outros dois colegas concordaram e questionamos os alunos sobre o que tem nela que chama atenção e que os fazia se sentir como se estivessem em uma “balada”. O mesmo participante, o aluno A3 completa: “Ah professora, é toda coloridona e a música é boa, tem vários tipos de pessoas. Sei lá, é legal!”.

Analisando esses comentários, somados aos critérios de preferência elencados pelos alunos, sobre a propaganda, acreditamos que a riqueza de informações, concedidas pela multimodalidade ao texto, e de sentidos possíveis de serem construídos no processo de leitura,

³⁴ Esse comercial da marca Engov traz como personagens os cantores Pocah & Mateus Carrilho, embalando ao som do funk, o ritmo do “Bonde da Curtição”. O acesso ao comercial pode ser feito por meio do link: <https://www.youtube.com/watch?v=1RxyaXHGWrg>, disponível na plataforma do Youtube.

podem refletir diretamente na forma com que os alunos interagem no mundo.

É válido destacar que quando os alunos pontuam sobre a característica citada de que esse tipo de texto está em todo lugar, emerge, em nosso pensamento, a compreensão de que a necessidade de ler e de compreender os textos multimodais parece incomodar o aluno. Isso, no sentido de parecer causar neles inquietação e questionamentos a respeito do porquê de o criador do texto publicitário ter usado determinada imagem, cor, música em sua produção.

Dessa maneira, parece ocorrer a curiosidade sobre como foi produzido aquele texto, a mensagem ali presente, para quem ela é destinada e tantas outras questões que podem surgir do contato entre texto e leitor, considerando que “um texto é produzido com objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor” (MARCUSCHI, 2008, p. 127).

Ao nosso ver, a frequência do contato com os textos multimodais, revelada nas respostas dos participantes, pode ser reflexo da tecnologia que norteia nossas relações, as quais têm “gerado impactos nos modos de ler e produzir textos” (ROJO, 2012, p. 125). Como, provavelmente, cada vez mais seremos expostos aos textos multimodais, parece-nos de significativa importância um ensino de leitura voltado ao multiletramento, com vistas à responsividade do aluno.

Impressiona pensar que essa já é uma realidade do nosso cotidiano e que o ensino de leitura, especialmente, para alunos com deficiência intelectual, em muitas escolas, ainda tem como prioridade o letramento da palavra, conferindo à outros letramentos uma importância menor. Não há como negar que

os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e são responsáveis por elaborar os gêneros, que se ampliam e se diferenciam à medida que os campos discursivos vão se desenvolvendo. Além disso, os gêneros se tornam mais complexos e isso contribui para uma diversidade inesgotável de possibilidades comunicativas (NOGUEIRA e FERNANDES, 2020, p.59)

Dessa maneira, entendemos que é relevante reforçar, valorizar, aperfeiçoar o multiletramento que os alunos dominam, oportunizando o desenvolvimento de habilidades que favoreçam a “criatividade e inovação, pensamento crítico, capacidade de resolução dos problemas, colaboração para o trabalho em equipe, aprendizagem permanente e letramento digital para lidar com as tecnologias digitais, os novos postos de trabalho e os novos problemas sociais e políticos” (NOGUEIRA e FERNANDES, 2020, p.62).

Retornando à análise da atividade com o gênero textual propaganda, consideramos os critérios colocados pelos alunos como indícios de responsividade, tendo em mente que o sujeito,

ao ouvir ou ler um determinado texto/discurso, o faz de maneira avaliativa, como nos apresenta Souza (2017), e esse movimento de avaliar, constatar, atribuir características ao texto, nos aponta para uma atitude responsiva.

Ao caracterizar o gênero propaganda como criativo e engraçado, entendemos que os textos desse gênero a que os alunos tiveram contato, ao longo de suas práticas sociais e escolares, provocaram reações, respostas, manifestações que os fizeram julgá-lo da forma mencionada. Ou seja, essa caracterização que partiu de uma avaliação do gênero textual, é uma resposta ativa do leitor sobre o texto, sobre o que o texto movimentou em sua consciência, no processo de compreensão, para assim ser considerado: criativo e engraçado.

Com relação à atividade realizada no quarto encontro/aula, demos continuidade à proposta de abordar temas acerca do respeito, da diversidade, da responsabilidade, entre outros. Nesse encontro, especificadamente, o tema em destaque foi a diversidade de gênero que levantou bastante debate, pois, já no início, de maneira bem rápida, o grupo de alunos participantes associou as cores da propaganda ao movimento de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT).

Tal fato já nos mostra como a responsividade dos alunos com deficiência intelectual se realiza, até de maneira imediata, quando se trata de temática ligada ao seu contexto social, à sua experiência com outros textos ou acontecimentos ao longo de sua vida. Conforme defendem Molon e Vianna (2012), a compreensão de que qualquer enunciado tende a ser “intrinsecamente uma resposta a enunciados anteriores e, uma vez concretizado, abre-se à resposta de enunciados futuros” (p. 152).

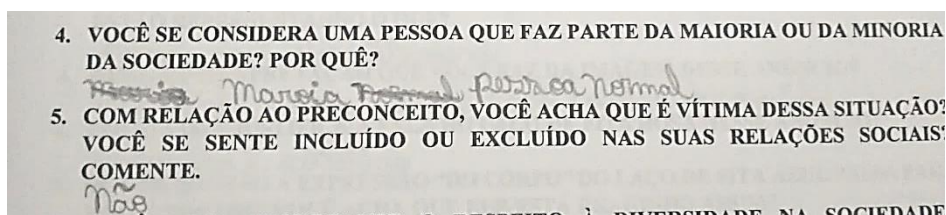
Nesses termos, percebemos a unanimidade nas respostas à percepção de que as cores são os elementos de maior destaque na propaganda: “combinação ser bonita” (aluno A2), “lembra o arco-íris” (aluno A1) e “lembra felicidade” (aluno A3). Essa característica do gênero propaganda parece ser um chamariz para que o aluno se interesse pelo conteúdo presente no texto, conforme percebemos na resposta do aluno A1: “Quando a gente vê as cor da propaganda da batatinha, a gente fica curioso pra saber o que tão falando”. Ou seja, a leitura do texto escrito foi estimulada pelas cores e pela imagem. Nessa situação, essa escrita parece ter ficado em segundo plano, diferente do que aconteceu na atividade sobre *bullying*, presente na história em quadrinhos, em que a fala foi o primeiro elemento a ser lido.

Essa situação mostra que, mesmo utilizando textos multimodais, na sequência de leitura, aquilo que os participantes da pesquisa primeiramente percebem não é cristalizado, como é de

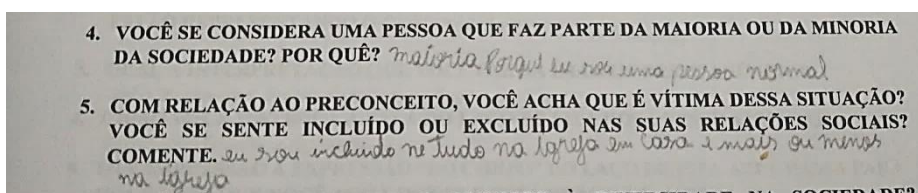
se esperar, devido a uma estratégia das próprias empresas de publicidade que estimulam essa variação de percepção, assim como aconteceu com nossos participantes, por exemplo. Isto é, a negociação que se estabelece é a criada no exato momento do encontro entre texto e leitor. Entendemos isso como uma atitude responsiva ativa, haja vista que, nesse processo, o leitor “concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante” (BAKHTIN, 2003, p. 291). Por isso, percebemos que, em alguns momentos, a parte escrita do texto está complementada pelos elementos semióticos, outras vezes acontecerá o contrário e, ainda, em outros, tudo será percebido num conjunto.

Outras duas questões propostas ao grupo de participantes da pesquisa, nessa atividade, nos interessaram pelo fato de as respostas de todos serem parecidas. Vejamos as reações de cada um nos exemplos 07 a 09:

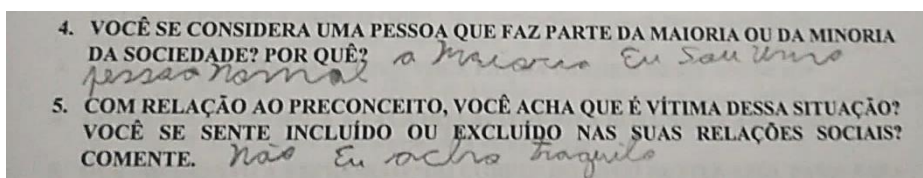
Exemplo 7 – Resposta de Aluno A1 à questão 04 e 05, da Atividade 4



Exemplo 8 – Resposta de Aluno A2 à questão 04 e 05, da Atividade 4



Exemplo 9 – Resposta de Aluno A3 à questão 04 e 05, da Atividade 4



Estamos entendendo as respostas dos alunos, para essas questões da atividade, como posturas, reações de defesa inconscientes, as quais foram se consolidando ao longo do tempo, mediante uma sociedade que, infelizmente, tende a ser preconceituosa e discriminatória, posto

que “o medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, mas principalmente por aquelas com deficiência mental” (MANTOAN e BATISTA, 2007, p. 14-15).

Quando o grupo é unânime em dizer que todos ali fazem parte de uma maioria por se verem como pessoas normais, isso nos parece ser a reprodução de um discurso repassado sócio historicamente que busca uma negação da diversidade, a falta de representatividade da diferença que nos constitui como humanos. Ou seja, ao se autodenominarem “normais” estão querendo nos dizer do seu desejo de ser percebido assim pelos outros, num processo de autoconvencimento de que não possuem nada de diferente dos demais, uma vez que ser diferente dos outros (maioria) soa como algo negativo. Assim, manifestam o desejo de querer fazer parte desse grupo, uma vez que o indivíduo compreende esse movimento no meio social, adapta seu discurso e comportamento para se encaixar onde deseja.

Conseguimos identificar essa responsividade, também, nas respostas em que os alunos dizem se sentir incluídos na sociedade, mas com a consciência de que em alguns lugares nem tanto, como podemos citar a resposta do aluno A2: “Eu sou incluído ne tudo na igreja em casa e mais ou menos na igreja”. Importante ressaltar aqui que isso pode ser observado até mesmo na resposta do aluno A2, o qual, como já comentamos, em um dos encontros frisou o fato de não gostar de ter aulas separado dos demais, devido às críticas dos colegas, bem como o aluno A1 que no primeiro encontro admitiu já ter sofrido *bullying*, conforme resposta a um dos exercícios de leitura citado anteriormente (exemplos 1 e 2).

É importante dizer que os motivos que incomodam ou que fazem esse grupo de alunos receber críticas de seus pares (tidos como pessoas comuns, isto é, sem deficiência) podem, a princípio, não estar relacionados à Deficiência Intelectual diretamente. Contudo, quando tomamos ciência de que as críticas são verbalizadas por meio de palavras, tais como “doido” e “burro” (aluno A2)³⁵ e “idiota” e “sonso” (aluno A1), torna-se difícil não associar tal prática com a questão cognitiva do outro a quem se destina. Apesar disso, os próprios alunos tentam minimizar o comportamento dos colegas, ponderando que eles fazem isso “pra implicar a gente, só porque sabe que fico nervoso”. Todavia, como atesta o aluno A2, os colegas “fazem isso de brincadeira, mas é sem graça”.

Essa minimização dos fatos citados, parece-nos, ainda, estar relacionada à necessidade

³⁵ Fala do aluno A2 na seção 5.1: “o que eu não gosto é de ficar aqui fora com a professora porque os meninos passam e ficam rindo de mim, me chamando de doido e burro”.

de pertencimento ao grupo dos ditos “normais”. Sendo assim, muitas vezes os alunos com deficiência não querem se indispor com aqueles que se colocam na posição de seus agressores, pois isso poderia afastá-los do grupo em que almejam se sentir aceitos e incluídos. Em outros termos, a identidade e a diferença “se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído” (SILVA, 2009, p. 67). Ao nosso ver, isso significa ser vítima de um sistema excludente, homogêneo, padronizador e normalizador das diferenças, em que somente uma identidade possui todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. Assim, todos querem formar parte da identidade normal que é a “natural, desejável, única” (SILVA, 2009, p. 68).

No âmbito escolar, isso é notável quando o trabalho com o ensino de leitura, especialmente, falando dos alunos com deficiência intelectual, impõe, como meta, um aluno ou uma forma de ler e compreender como modelo a ser alcançado. Atitudes assim, que, por vezes, não consideram elementos singulares e particulares, no processo de aprendizagem da leitura, forçando a aprendizagem em massa daquilo que se julga necessário para a proficiência do aluno, pode ser vista com bons olhos por muitos a depender dos objetivos estabelecidos, como, também, pode alcançar resultados positivos no quesito letramento da palavra para muitos alunos com deficiência intelectual.

Em contrapartida, a negação em se ampliar as práticas de letramento na escola e a imposição de uma forma única, também, pode acarretar prejuízos enormes para a vida social dos alunos, uma vez que muitos alunos não terão ou não serão contemplados com a mesma oportunidade de aprendizagem, pois suas especificidades exigem outras formas de se fazer, de se aprender. Na contramão desses propósitos, defendemos, em consonância com Santos e Reis (2016, p. 331), a ideia de que “desenvolver um trabalho voltado para a valorização da diversidade e para a efetivação da inclusão escolar necessita de subsídios que estimulem uma prática inclusiva na qual todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem”, ou seja, a valorização da diversidade não torna todos iguais, mas todos com os mesmos direitos.

Na quinta atividade desenvolvida junto ao grupo de participantes de nossa pesquisa, propusemos a predominância do recurso de imagem como texto. Vejamos:

Figura 4 – Campanha de prevenção ao câncer de próstata



Fonte: <https://www.unipac.br/barbacena/noticias/2020/11/24/transicao-do-outubro-rosa-para-o-novembro-azul-levanta-reflexoes/>.

Inicialmente, isto é, ainda no momento de pré-leitura, interrogamos os alunos sobre qual assunto a propaganda tratava e o que estaria acontecendo nela. Ao seu turno, questionaram qual seria o significado da expressão “Novembro azul”. Após instigá-los a se arrisarem na decifração da imagem para obterem uma possível resposta à expressão questionada, levantamos um conceito inicial do que seria essa expressão ou relacionada a que ela estaria, o resultado foi dito pelo aluno A1: “um mês dedicado a alguma coisa da saúde do homem”. Nesse momento, a dificuldade em perceber o assunto do texto publicitário foi evidente, não tinham conhecimento sobre o tema relativo ao combate ao câncer, tanto o de mama, quanto o de próstata, expostos ali.

Assim, iniciaram a participação levantando hipóteses sobre o que a imagem da propaganda representava, se orientando por uma outra perspectiva, focando nas questões das cores relacionadas ao gêneros e características que os rotulam, não levantando a questão da saúde ou da campanha preventiva, em si, como elemento principal, mas focando em uma outra perspectiva também interessante. Como podemos ver, nesse momento, o aluno A3 se manifesta dizendo: “É fácil! Um é o homem e o outro é a mulher”. Na sequência, perguntamos o que os

diferenciava na imagem, ao que o aluno A1 respondeu: “O azul é o homem e o rosa a mulher”; e o aluno A3 completou: “o homem é o teimoso e a mulher a mandona”, intervenção que causou risos nos participantes.

Buscando aprofundar a reflexão, questionamos o que os levava a pensar que, na imagem em análise, o personagem masculino estaria teimando e/ou que a personagem feminina estaria no papel de quem manda muito. De pronto, o aluno A2 respondeu: “dá pra ver que o bixinho azul está puxando o corpo para trás e que o rosa está puxando ele pela mão e com a outra fechada, tipo parecendo que tá grilada”. Desse processo, estamos entendendo que a compreensão dos elementos imagéticos que constituem a propaganda, dos aspectos multimodais do texto ocorre, posteriormente, à explicação do título da campanha. Ou seja, foi após isso que os alunos conseguiram confirmar, descartar, atribuir, complementar, inferir sentidos à imagem e ao texto como um todo, em um processo dialógico e responsivo de construção, apesar de não contemplarem a mensagem do texto de maneira ainda mais aprofundada, o que não desmerece as construções de sentidos que foram realizadas nesse exercício.

Temos aí, então, a ideia defendida por Koch (2014, p. 7) de que a leitura atenta de um texto exige mais que apenas o conhecimento linguístico, haja vista que, nesse processo, o leitor é levado a mobilizar uma série de estratégias, participando, assim, de “forma ativa, da construção do sentido” (KOCH, 2014, p.7). Essa discussão foi transposta para a escrita nas respostas à questão 02, da atividade proposta, conforme podemos constatar na transcrição dos dados (exemplos 10 a 12), a seguir:

Exemplo 10 – Resposta de Aluno A1 à questão 02, da Atividade 5

2. QUANDO FALAMOS DE PESSOAS, AS CORES “AZUL” E “ROSA” REPRESENTAM O QUE EM NOSSA SOCIEDADE? OS LAÇOS DE FITAS, ROSA E AZUL, DO ANÚNCIO ESTÃO REPRESENTANDO O QUÊ?

homem azul, Rosa Mulheres

Exemplo 11 – Resposta de Aluno A2 à questão 02, da Atividade 5

2. QUANDO FALAMOS DE PESSOAS, AS CORES “AZUL” E “ROSA” REPRESENTAM O QUE EM NOSSA SOCIEDADE? OS LAÇOS DE FITAS, ROSA E AZUL, DO ANÚNCIO ESTÃO REPRESENTANDO O QUÊ?

o laço rosa está representando as mulheres, e o azul os homens

Exemplo 12 – Resposta de Aluno A3 à questão 02, da Atividade 5

2. QUANDO FALAMOS DE PESSOAS, AS CORES “AZUL” E “ROSA” REPRESENTAM O QUE EM NOSSA SOCIEDADE? OS LAÇOS DE FITAS, ROSA E AZUL, DO ANÚNCIO ESTÃO REPRESENTANDO O QUÊ?

azul: homem, rosa: mulheres

Nesse contexto, chamou-nos a atenção a associação imediata da cor azul ao homem e da cor rosa à mulher, pois isso nos mostra a contribuição do aspecto multimodal para a compreensão textual, bem como a estreita relação existente entre texto, aluno e meio social. Consideramos pertinente a ligação estabelecida entre conceitos morais padronizados, advindos dos diversos discursos sociais, arraigados nas práticas sociais dos alunos e o texto proposto. Evidencia-se, assim, que, quando necessário, tais saberes prévios acumulados pelos alunos com deficiência intelectual são existentes e acessados a favor da compreensão do texto com o qual eles estão em contato, mesmo que seja uma compreensão superficial e/ou parcial como foi possível observar em alguns momentos.

Sabemos que a ativação desses conhecimentos pode acontecer em qualquer momento da leitura e são fundamentais para o desenvolvimento da responsividade no processo de compreensão do texto. Por isso, nessa atividade, usando a estratégia da inferência, definida por Barreto (2016) como “sentidos buscados pelo leitor fora do texto, mas que mantém relação de sentido com o assunto abordado e, principalmente, com os conhecimentos prévios do leitor” (p. 33), pudemos perceber que os alunos participantes buscaram uma informação superficial, já adquirida em suas relações sociais e a utilizaram como parâmetro de resposta do questionamento feito, abordando o tema da propaganda de maneira parcial a partir desse conhecimento. Assim, conseguiram definir o gênero dos personagens da propaganda,

representados por laços de fita, e, a partir disso, puderam definir, também, o estereótipo de comportamento masculino e feminino, mesmo que de forma rasa, quanto à ideia da importância de se buscar acompanhamento médico e de prevenção de doenças; ações estas que, tradicionalmente, possuem menos aderência do público masculino.

Outro ponto relevante a se destacar, nessa atividade, é o fato de que mesmo os alunos possuindo o conhecimento instaurado no meio social de que a cor rosa é para meninas/mulheres enquanto o azul é para meninos/homens, quando indagados acerca dessa convenção, os resultados mostram a manifestação de opiniões contrárias ao que se tem definido como padrão. Observemos as respostas nos exemplos 13,14 e 15, a seguir:

Exemplo 13 – Resposta de Aluno A1 à questão 06, da Atividade 5

6. VOCÊ CONCORDA QUE “AZUL” É COR DE HOMEM E “ROSA” É DE MULHER? POR QUÊ?
Não concordo por que impõe ser feliz de acordo com quem quiser.

Exemplo 14 – Resposta de Aluno A2 à questão 02, da Atividade 5

6. VOCÊ CONCORDA QUE “AZUL” É COR DE HOMEM E “ROSA” É DE MULHER? POR QUÊ?
isso depende da pessoa, e que ela preferir da sua cor.

Exemplo 15 – Resposta de Aluno A3 à questão 02, da Atividade 5

6. VOCÊ CONCORDA QUE “AZUL” É COR DE HOMEM E “ROSA” É DE MULHER? POR QUÊ?
Eu acho que depende do pessoal eles usam o que quiser.

Para nós, essa divergência é uma forma de compreensão responsiva que o aluno faz da sua leitura do mundo, dos fatos sociais vividos por ele e trazidos à tona no momento da atividade. Afinal, entendemos que lhes pareceu oportuno falar, expor que, apesar de saberem que existe um padrão social referente às cores rosa e azul ligadas ao sexo/gênero, na sociedade moderna, existe um movimento de rompimento com esses parâmetros e que defende o direito de a pessoa poder ser livre para escolher a cor que deseja vestir, sem ser necessariamente julgada por isso.

Ainda no que diz respeito à quinta atividade realizada em nossa pesquisa, acerca da frase que aparece na propaganda “Ah! Mas você vai sim!”, chamou-nos atenção o fato de, em nenhum momento, os alunos terem associado a imagem da propaganda a ela. Por isso, ao questioná-los sobre tal fato, responderam que não a haviam compreendido no início da leitura,

ou seja, de imediato não conseguiram associar a imagem ao texto, ficando dependentes do estímulo, orientações, comentários, perguntas instigantes realizadas pela pesquisadora, no momento da aula, para iniciarem seu processo de reflexão e associação de saberes em prol da construção de sentidos para esse texto. Contudo, após a discussão realizada e uma terceira leitura do texto, perceberam que ela fazia sentido no contexto da propaganda. A propósito disso, o aluno A3 justificou: “Ah, professora, não dá pra entender todos os detalhes sozinho”. Em situação de interação, o aluno A2 comentou: “Tá igual lá em casa: minha mãe fala desse jeito pro meu pai... [risos]”.

Essa situação comunicativa reforça a ideia de que o processo de compreensão de fato não corresponde a uma ação apenas linguística ou cognitiva. Ou seja, tal como defende Marcuschi (2008), compreender um texto vai além disso, pois se trata de “muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 230). Assim sendo, não basta se apoderar de uma leitura mecânica das palavras, a riqueza da compreensão está nas relações que são estabelecidas nesse processo e no retorno que se tem desse movimento nas relações sociais cotidianas que emanam toda a responsividade do sujeito.

Nessa perspectiva, refletimos sobre a possível desvantagem em que se encontram os alunos com deficiência intelectual diante de uma atividade de leitura focada somente no texto escrito, que considera a imagem uma mera ilustração, como acontece, em aulas de leitura, sob uma perspectiva tradicional que não entende a multimodalidade como um recurso que compõe o texto e que todos os elementos ali presentes trabalham em função da construção do sentido do texto. Conjecturamos que, talvez, a prática de os colocar em atividades de reforço da escrita e leitura da palavra, não faça muito sentido para o aluno, não sejam tão satisfatórias como as que acreditamos ter conseguido realizar nessa pesquisa de cunho participativo, isso considerando o que nos foi relatado pela profissional de apoio pedagógico.

Ressaltando, mais uma vez, que se tratam de alunos com deficiência intelectual, com letramento da palavra bastante desenvolvido, elemento favorável a eles, devido a um trabalho de ensino anterior que os elevou na conquista desse saber. São adolescentes que se relacionam socialmente, para os quais, ao nosso ver, e considerando o que já dominam, faria mais sentido e contribuiria mais efetivamente para suas práticas sociais as atividades de leitura que aprimorassem ou desenvolvessem de forma mais efusiva sua responsividade.

Reiteramos, aqui, que não estamos dizendo que essa prática não aconteça na escola

locus, uma vez que não temos conhecimento suficiente sobre o desenvolvimento de atividades de leitura, realizadas na sala de aula regular, onde o aluno participa. Apenas buscamos destacar a validade dessa perspectiva de leitura na conquista da emancipação do aluno e, além disso, queremos reforçar seus benefícios que estão para além dos oferecidos pelo ensino exclusivo de leitura da palavra.

Em nossos encontros com o grupo de alunos participantes, notoriamente, puderam ser ativadas tantas estratégias de leitura, tantos saberes prévios mobilizados, a associação do texto com acontecimentos diários, tanto valor acrescido a “ilustração” de um texto, tudo objetivando a compreensão, a construção de sentidos realizada por eles próprios, novos saberes para serem levados para a prática social, enfim, tanta responsividade diante do texto e diante da vida.

É importante frisar que não é nosso objetivo condenar o letramento da palavra escrita como algo desnecessário, pois temos consciência de que é importante na condução da prática leitora. Ao contrário, acreditamos na necessidade de que ele também aconteça, como constatamos com a professora de apoio. Contudo, nossa crítica recai sobre situações em que notoriamente ocorre o domínio exclusivo dessa prática pedagógica em atividades de ensino de leitura. Isso porque, ao nosso ver, trata-se de um processo limitador do potencial existente em todos os alunos, mas, especialmente, naqueles com deficiência intelectual, que sofrem para alcançar uma alfabetização ou um nível de leitura baseado em padrões que não atendem à especificidade do público.

Perde-se, desse modo, a oportunidade de se elevar outras competências desse aluno, que concorrem a favor do seu melhor desenvolvimento social e de sua formação responsiva. Consequentemente, é notório o distanciamento do objetivo da escola, no que tange, particularmente, ao ensino de leitura de possibilitar que “os alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 107).

A penúltima atividade realizada com base no gênero textual propaganda ocorreu no sexto encontro com o grupo, foi aquela em que houve menos discussão, menos participação comparada às anteriores. Possivelmente, isso se deve ao conteúdo abordado, o meio ambiente, com recorte temático voltado para a questão da “economia de água”. No geral, pudemos perceber que temas relativos às questões sociais, tais como igualdade gênero, divisões de classe, preconceitos diversos (racismo, homofobia, xenofobia, entre outros), tendem a mobilizar mais os alunos para o debate de ideias. Acreditamos que isso ocorra em função de esses temas

estarem relacionados diretamente aos problemas sociais vivenciados cotidianamente por esses alunos, os quais indubitavelmente lhes afetam moral, psicológica e emocionalmente.

Entendemos o fato de um menor engajamento no debate, por parte dos participantes, também como uma resposta. Isto é, ao não se dedicarem com intensidade ao assunto, também estão sendo responsivos diante de uma temática que não os mobiliza de maneira tão enfática quanto poderia ocorrer com outras, tais como aquelas trabalhadas em outros encontros. Responsivos no sentido de tentarem comunicar ao seu interlocutor sua falta de interesse pelo assunto ou de conhecimento a respeito do tema, por exemplo, reagindo de uma maneira menos enfática, com respostas mais demoradas, mais silenciosas.

Ainda assim, conseguimos extrair desse encontro informações relevantes que valorizam o aluno com deficiência intelectual como produtor de seus próprios conhecimentos, diante do texto multimodal, de maneira especial. Durante esse evento, por exemplo, observamos o destaque dado à palavra “Poupe” que, no texto publicitário, aparece acompanhada da imagem de um porquinho. Sem dúvida, foram os dois elementos-chave para a compreensão da mensagem passada pela propaganda.

O primeiro comentário, expresso imediatamente após o término da leitura do texto, foi o do aluno A3: O poupe está até chorando”. Em reação imediata, o aluno A1 falou “Nooosa pode ser mesmo...pensei que era uma gota normal”. Em seguida, o aluno A2 comentou: “Ixi...povo doido coloca água no porquinho, eu prefiro dinheiro!”. Aqui, identificamos várias compreensões produzidas pelos próprios alunos, no momento de interação com os demais, o que valida a “interação de um sujeito com outro, seja na oralidade, na escrita ou na leitura leva o leitor a perceber-se como ser dialógico que produz respostas a dizeres que o instigam (FERNANDES e PANIAGO, 2017, p. 4275). Conseguimos gerar aspectos intrínsecos desses comentários, por exemplo, na resposta escrita do aluno A3:

Exemplo 16 – Resposta de Aluno A3 à questão 04, da Atividade 6

4. A GOTA DE ÁGUA QUE CAÍ DA PALAVRA “POUPE” FAZ VOCÊ PENSAR EM ALGO? TE LEMBRA ALGUMA COISA? EXPLIQUE. *faz eu pensar que muitas pessoas estão estragando a água do planeta isto acabando! a água está acabando*

Analisando essa resposta, é possível traçar um paralelo da visão pessoal desse participante sobre a economia de água, assunto defendido pela propaganda, e a leitura feita dos aspectos multimodais do texto. Dessa maneira, o aluno A3 mostrou-se com uma visão mais humanizada dessa necessidade de se economizar água. Podemos perceber isso quando o

participante aluno A3 nota e interpreta a gota que cai da palavra como lágrima e, em sua resposta à atividade escrita, utiliza palavras como “estragando” e “acabando” acompanhadas de pontos de exclamação.

Entendemos, então, que esse participante demonstra um sentimento de lástima pelo que a humanidade está fazendo com a água do planeta. Em sua manifestação oral, tenta ressaltar esse sentimento de forma contundente e em sua resposta escrita por meio da seleção de palavras expressivas de seu sentimento, assim como o uso de sinal de pontuação específica para marcar/accentuar a subjetividade emotiva do enunciador, demonstrando um bom letramento, que o permite fazer essas seleções para o texto escrito. Para nós, evidencia-se aí a responsabilidade do participante frente ao texto que trata de um problema do mundo, no qual ele está inserido como sujeito ativo.

Nesse sentido, lembramos que, como afirma Freire (1989, p. 9), a compreensão do texto “implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Por isso, defendemos que essa responsabilidade seja fomentada, diariamente, nas aulas de leitura multimodal, no sentido de encorajar os alunos a exporem suas opiniões, de lutar pelos direitos humanos e trabalhar para que os deveres também sejam cumpridos. Em outras palavras, entendemos que a prática de leitura seja vista, trabalhada, enfim, realizada, no âmbito escolar, e em qualquer outro, como efetivo exercício de cidadania em um processo efetivamente interativo, em que um estimula o outro à reflexão.

No sétimo e último encontro trabalhando com o gênero propaganda, obtivemos uma discussão bastante relevante sobre o tema “violência/abuso contra a mulher”. Contudo, para fins de análise, nos atentaremos a apenas dois principais momentos.

Após a leitura realizada pelos alunos, iniciamos uma conversa por meio da seguinte pergunta: “O que chama a atenção de vocês nessa propaganda?”. Como primeira resposta, tivemos a manifestação do aluno A3: “Foi a mão da mulher escrito: não é não!”; a segunda resposta veio da parte do aluno A1, que ponderou: “Achei estranho a cara da mulher”. Na condução da discussão, questionamos sobre o motivo de esses elementos terem causado tais impressões, sobre o que o aluno A1 devolveu: “A cara da mulher tá de mal, com essas coisas sem cores.”. Então, o aluno A3 acrescentou: “quando a gente olha pra foto a mão é a primeira coisa que aparece, acho que é porque está na frente”, e a aluna A2 complementou: “...mas a cara da mulher não está estranha, nem de mal. Acho que ela está tipo cansada de tanto falar não e os caras não respeitar... Por isso, ela escreveu na mão pra ver se o povo entende”.

Nesse momento inicial da leitura, observamos, mais uma vez, que os aspectos relacionados à imagem permanecem sendo o que chama mais a atenção dos alunos com deficiência intelectual no processo de leitura multimodal. Essa característica é comum ao gênero em questão, para qualquer leitor seria um ponto de atenção, mas é bom pontuarmos como isso, também, é natural para esses participantes e como funciona como elemento facilitador da compreensão textual. É notório que é a partir daí que se inicia um processo cognitivo de decifração da mensagem, da construção dos sentidos do texto.

Assim, foi possível perceber no trabalho de leitura, com os alunos com deficiência intelectual, como os recursos semióticos (a imagem, as cores, os movimentos, os destaques gráficos, entre outros) presentes nos textos multimodais funcionaram como “portas de entrada” no processo de construção ativa da compreensão do texto.

O trabalho de leitura, especialmente, relacionado às imagens, estimulou inicialmente o diálogo, a interação com os outros, promovendo um momento de ativação da compreensão textual, uma vez que oportunizou o surgimento das opiniões, das observações, dos questionamentos, das hipóteses, das contestações, de dúvidas, de relações entre os textos e os fatos da vida pessoal, de maneiras variadas, mais rapidamente para uns do que para outros participantes, mas auxiliando a todos no processo de construção de sentidos para o texto em estudo, respeitando suas habilidades, especificidades, limitações, tempo e dificuldades.

Por isso, defendemos que esse processo de ensino de leitura, o qual necessita do componente dialógico para melhor desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, deveria acontecer com todos os alunos, com e sem deficiência intelectual. Afinal, acreditamos que “as relações pedagógicas se dão dialogicamente, por que, na interação, o professor precisa ser visto como o mediador, aquele que contribui para despertar o conhecimento e, também, aquele que recebe ideias e constrói seu saber (FERNANDES e PANIAGO, 2014, p. 3).

É preciso ressaltar que temos consciência de que, na Educação Inclusiva, o docente, por vezes, terá que trilhar caminhos variados, diferentes, já que o molde que se tem de ensino de leitura, normalmente, não se encaixa em todos os alunos. Por isso, esse profissional, ao nosso ver, em alguns momentos poderá sentir a necessidade de adaptar sua prática à especificidade de cada um, uma vez que é fundamental, também, que se promovam ações que possibilitem a cada aluno aprimorar suas habilidades e competências. Enfim, como nos lembram Santos e Reis (2016) “o processo de inclusão não se limita a permitir a presença dos alunos público-alvo da

Educação Especial no mesmo ambiente que seus pares. Não ignoramos que isso seja um desafio, mas a experiência em nosso estudo revela que esses alunos estão muito dispostos a colaborar para os resultados positivos” (p. 332-333).

Em nosso ponto de vista, portanto, o aluno com deficiência intelectual, quando conduzido no ensino de leitura por um caminho dialógico e acolhedor, se constituirá, cada vez mais, nas práticas sociais, como um cidadão autônomo na produção de sentidos e, conseqüentemente, muito mais responsivo. Todavia, como percebemos em algumas pesquisas realizadas na revisão de literatura, ainda se constata que esse pensamento, dificilmente, é alcançado por pessoas e profissionais que enxergam o aluno/ sujeito com deficiência intelectual como limitado e sem perspectivas de aprendizagem, ou seja, que veem esse aluno como se ele estivesse preso em uma bolha impenetrável. Os que superam essa visão, descobrem o potencial a ser desenvolvido no aluno e o seu potencial enquanto professor transformador.

Em nossa pesquisa, foi possível capturar nos diálogos com o corpo docente que atua na formação escolar dos participantes da pesquisa, algumas ideias que nos pareceram justificativas para uma possível prática que não se preocupa com essa parcela dos alunos. Dentre elas, destacamos a de que os alunos com deficiência estão na escola somente com o propósito de alcançar interação com seus colegas, a convivência com os demais; também a de que a escola pública não dá o devido amparo aos alunos por não possuir recurso suficiente para tal e que, por isso, não prepara os professores para realizarem tal trabalho inclusivo, em sala de aula.

Essas observações acerca da falta de recursos e formação são verídicas e podemos constatar todas elas em muitas pesquisas realizadas. Como já discutido, no capítulo 2, a urgência em se formar profissionais capacitados para o trabalho com o público da educação especial é indiscutível, mas sabemos que isso não é ofertado facilmente pela rede pública, que o professor afetado por essa causa precisa investir financeiramente nesse conhecimento, se organizando com relação ao tempo, as finanças e a todos seus afazeres cotidianos para conquistar esse saber. Da mesma forma, sabemos que, em muitas escolas, os recursos de acessibilidade também são escassos, restando aos profissionais poucas opções, a depender da deficiência do aluno, de promoção da educação inclusiva. Mas, ainda assim, acreditamos que é possível transformar essa realidade, não é fácil, são inúmeros obstáculos, mas o trabalho diário nessa direção pode contribuir para a transformação.

Em especial, acerca do processo de ensino de leitura, destaca-se a pré-concepção de que os alunos com deficiência não possuem senso crítico suficiente para desenvolverem uma

discussão proveitosa, pois ainda que conseguiram alcançar o processo de alfabetização, seguem apresentando dificuldades para ler, escrever e compreender. Na visão dos professores, isso parece impedir o engajamento dos alunos no processo de produção de sentidos para/no o texto.

Aqui, ressaltamos que as limitações e dificuldades dos alunos com deficiência, na prática de leitura, existem, mas devemos ressaltar que a ideia radical e genérica de que isso acontece com todos os alunos com deficiência de igual maneira é que, talvez, precise de revisão. Os alunos com deficiência intelectual não são todos iguais, suas habilidades, competências, facilidades são diversificadas, variam de cada aluno, de cada experiência, de cada conhecimento que tenham. Assim, no que diz respeito a leitura, uns compreendem um texto mais lentamente, outros com mais rapidez, mais aprofundado, mais raso, parcialmente, de maneira geral ou apenas um detalhe.

Durante a pesquisa de campo, foi possível constatar algumas dificuldades dos alunos nesses quesitos apresentados pelos professores, algumas limitações e/ou dificuldades de escrita, de leitura, na compreensão aprofundada de alguns textos, o despertar do senso crítico de maneira mais sutil, em alguns casos, mas hora nenhuma julgamos ou percebemos essas dificuldades como fatores impossibilitantes das práticas sociais e da ativação da responsividade dos participantes. Muito pelo contrário, reconhecemos o que possuem de letramento como algo extremamente valioso no processo de escolarização desses alunos e percebemos o potencial responsivo, especialmente, relacionado às suas práticas sociais como algo extremamente libertador, construído e conquistado pelos próprios esforços.

Nesses termos, nosso estudo também tem o propósito de confirmar a existência de discursos situados na direção contrária à essência de uma educação inclusiva, muitos professores são vítimas do sistema que se empenha em derrubar os propósitos da educação inclusiva, aquela que defende a ideia de que

incluir é propiciar a todos os alunos novas possibilidades de crescer e se desenvolver. É respeitar as diferenças e oferecer tratamento igualitário garantindo a todos as mesmas oportunidades. É conceber a diversidade como um elemento enriquecedor da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal (SANTOS e REIS, 2016, p. 332-333).

Neste momento, é preciso dizer que não temos a intenção de julgar o pensamento ou as ações dos profissionais participantes de nosso estudo ou mesmo de outros profissionais de educação, de modo geral. Afinal, como docentes em atuação, conhecemos empiricamente as dificuldades enfrentadas, no âmbito escolar, para se efetivar o ensino inclusivo e,

indubitavelmente, sabemos que elas são muitas. Aqui cabe registrar, aliás, que, até mesmo nossa pesquisa enfrentou grandes obstáculos para se realizar, devido a esses percalços que fogem do nosso domínio. Como observam Santos e Reis (2016), a realização do ensino inclusivo torna-se um desafio quando nos deparamos com as demandas que vão emergindo do processo. E é justamente por isso que, a exemplo dessas autoras, consideramos a urgência de se pensar em uma “formação docente que ofereça aos professores subsídios para a realização de ações educativas baseadas no respeito às singularidades de cada aluno” (SANTOS e REIS, 2016, p. 2), uma vez que mesmo sobrecarregados, são os professores que estão no contato diário com os alunos e possuem a maior chance de alavancar esse ensino inclusivo, mesmo com todos os obstáculos e limitações que são impostos a classe docente, com toda falta de reconhecimento e valorização de seus potenciais, pelos gestores desse país.

Dessa maneira, enfatizamos que nosso objetivo aqui é abrir mais um espaço (já existem outros) para aprofundar o diálogo por meio de questionamentos, reflexões que levem à ampliação de um debate bastante necessário acerca da formação adequada dos profissionais, a começar pela falta dessa formação, que alimenta certos comentários, pensamentos, posturas no ambiente escolar que muitas vezes são apenas reproduções de um discurso instaurado, realizado sem nenhuma reflexão.

Tal fato conduz professores, em especial, da rede pública de ensino, a seguir o fluxo de pensamentos e ações arraigados no seio da escola e que, infelizmente, são fundamentados em uma perspectiva conformista, em que a mudança é algo muito distante e impossível de ser realizada. Assim, são mantidas, reforçadas e reproduzidas, maneiras de ensino de leitura para alunos com deficiência intelectual que bloqueiam um alcance maior desses alunos no processo de aprendizagem.

Assim, é inegável o prejuízo causados, aos alunos, pela falta de formação profissional adequada, tanto inicial quanto continuada, a qual “englobe a diversidade presente nos ambientes educacionais, a fim de possibilitar o desenvolvimento de umas práxis que incentive a prática da alteridade e o respeito às diferenças” (SANTOS e REIS, 2016, p. 331). Mesmo sendo conscientes dessa problemática, acreditamos que falta uma visão mais acolhedora dos alunos com deficiência intelectual, no ensino; falta também, muitas vezes, aquele olhar do cuidado, da atenção, do desejo de fazer a diferença, mesmo que lutando contra um mundo todo, assim como defende Freire (2008), acerca do fato de que

certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, p.75, 2008).

É nessa perspectiva que temos caminhado, defendendo e acreditando que, se houver um coração acolhedor, práticas docentes inclusivas vão acontecer com maior frequência, facilidade e naturalidade. Por conseguinte, a busca por novos conhecimentos e mudanças nas práticas de ensino, no intuito de romper com uma visão excludente, será mais enfatizada, mesmo com todos os problemas e dificuldades que estão colocados frente ao docente. Sem dúvida, qualquer ação, por mínima que seja, na direção de conduzir os alunos com deficiência intelectual à responsividade, faz com que estes se enxerguem como cidadãos que produzem conhecimentos. Isto será de extrema importância para o ensino inclusivo e para a vida pessoal e social desses alunos.

Durante a atividade de leitura, proposta neste encontro em análise, percebemos o quanto o trabalho, em sala de aula, com vistas à responsividade, tende a ser valioso, pois auxilia a alcançar efeitos para além da sala de aula, e do texto em si. Sobre isso, ouvimos de um dos alunos participantes, ao final do encontro e em particular, o seguinte relato: “Professora, minha mãe apanha do meu padrasto. Acho que vou falar pra ela dizer ou então escrever na mão: ‘Não é não!’ Igual a aula de hoje”.

Muito difícil descrever a gama de sentimentos que nos preencheu no momento em que o participante terminou de falar. Um desses sentimentos passa pela gratidão em ser considerada como ouvinte de algo tão íntimo e sério. Obviamente, não nos sentimos gratificados pelo fato exposto, ou seja, a violência doméstica vivida pela mãe do aluno, mas pelo despertar que a atividade mobilizou, repercutindo em um problema vivido, por esse participante, no seio familiar.

Importante salientar que, se esse participante não tivesse se sentido confortável em falar sobre isso, individualmente, com a figura da professora ali presente, não tomaríamos conhecimento do grau de responsividade ativa manifestada na prática social desse aluno. Isso porque, durante a aula, houve pouca participação dele na discussão e, também, há o fato de a habilidade com a resposta escrita ser bastante restrita, devido às dificuldades de leitura e produção textual nessa modalidade linguística.

Exemplos como este reforçam, então, a tese de que, caso o professor se paute somente em alguns padrões comuns e gerais, para concluir que o aprendizado do aluno com deficiência

intelectual é inexistente ou que está muito próximo do fracasso, replicando essa ideia deliberadamente, durante todo o processo de ensino, ele poderá estar condenando essa parcela de alunos a prejuízos irreversíveis. Esses prejuízos iniciam nas desvantagens da aprendizagem escolar e refletem, imediatamente, na qualidade de vida social, emocional, financeira, entre outros aspectos da vida do aluno.

Enfim, o fato de não termos concretizado uma resposta, no instante da atividade com o aluno, não determina o posicionamento de que esse estudante não está, naquele momento, produzindo conhecimento ou mesmo signifique que ele não está conseguindo compreender um texto ou, ainda, que ele seja incapaz. Afinal, essa manifestação pode vir em qualquer outro momento que o aluno considere oportuno, tal como ocorreu no referido caso, consolidando o que nos fala Bakhtin (2003), a respeito da responsividade, de que “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Ainda acerca dessa situação, não cremos ser demais supor que, pela gravidade percebida nas relações feitas com o conteúdo da aula e sua vida particular, esse silêncio, também, possa ser uma forma de participação muito significativa, incluindo o desfecho desse processo de leitura: a constatação de que havia, enfim, encontrado uma possível resolução para o problema de sua mãe, o qual naturalmente lhe afeta muito.

O trabalho realizado com as propagandas/campanhas publicitárias foi muito rico, ao nosso ver. Recolhemos excelentes frutos, especialmente, relacionado a perceber, de maneira mais próxima, como a compreensão responsiva dos alunos está ligada às suas práticas sociais. As narrativas relacionando o texto proposto aos fatos do cotidiano dos alunos, chegam a comover quem se sente afetado por um discurso preconceituoso de que esses alunos não conseguem produzir conhecimento. Assim, seguimos para o último gênero a ser tratado: a charge

5.3 Charge

Para realização da pesquisa sobre a leitura do gênero “charge”, realizamos 3 encontros, sendo cada um deles dedicado a um texto específico para sua melhor exploração.

À semelhança do que ocorreu nos encontros anteriores, iniciamos o oitavo encontro desejando saber os critérios que levaram os alunos participantes a escolherem esse gênero para trabalharmos nas aulas. As respostas obtidas foram: por ter humor, ilustrações e, também, por

considerarem a possível semelhança deste gênero textual com um gênero com o qual parecem ter bastante familiaridade: os memes³⁶.

Em nossa análise, percebemos que o primeiro critério, o humor, é um ponto que determina bastante responsividade do leitor. Isso acontece porque em textos como a charge, o riso somente se manifesta frente à compreensão da situação que está sendo posta ali, ou mesmo da produção gráfica, geralmente, exagerada. Essa compreensão, muitas vezes, pode ser somente superficial ou limitada a um aspecto do texto, fato que não minimiza a tarefa de compreensão ativa do texto. Vejamos, a seguir, os textos trabalhados, nessa última etapa:

Figura 5 – Texto utilizado na aula/encontro nº 08



Fonte: <http://www.gazetainformativa.com.br/charge-edicao-no-252-20-03-2020/>

Figura 6 – Texto utilizado na aula/encontro nº 09



Fonte: <https://ongchapada.org.br/em-carta-asa-defende-vacinacao-publica-gratuita-contracovid-19-e-manutencao-do-auxilio-emergencial/>

³⁶ “Meme” é o nome dado às produções culturais que têm a capacidade de se replicar e de se transformar. Segundo Recuero (2007, p. 23), o meme é o “gene” da cultura e “se perpetua através de seus replicadores, as pessoas”. No meme, “as mudanças e transformações são frequentes e comparadas, em sua abordagem, às mutações genéticas: essenciais para a sobrevivência do meme” (RECUERO, 2009, p. 133). Na internet, os memes são mensagens insistentemente reproduzidas e propagadas através das redes sociais, podendo ser modificadas, mas mantendo alguma identificação com a mensagem original, fomentando interações entre indivíduos. São formas de comunicação rápida, utilizadas repetidamente na internet. Podem ser compostas por uma imagem ou montagem, associada a uma gíria ou bordão” (BOTTA; GUERRA, 2018, p.1863).

Figura 7 – Texto utilizado na aula/encontro nº 08



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/82050024432939049/>

O segundo critério destaca a imagem, valorizando a principal característica multimodal do gênero charge, pois, nele, a ilustração é criada especificamente para transmitir uma mensagem juntamente com o texto escrito que, por sua vez, não é uma mera ilustração e sim carrega consigo uma carga de valor considerável. Ou seja, tal como atesta Dionísio (2006), imagens não são simples formas de expressão para divulgar fatos e informações, mesmo representações naturais; antes de tudo, trata-se de “textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa” (DIONÍSIO, 2006, p. 132).

O terceiro critério parte de uma comparação estabelecida pelos alunos de que a charge e o “meme” possuem semelhanças. Chamou-nos a atenção o fato de eles terem estabelecido uma relação entre um gênero textual já consagrado e um gênero virtual, surgido na atualidade, mas que também se fundamenta na imagem e na crítica para causar seus efeitos de sentido. Continuamos, então, a perceber a responsividade dos alunos até mesmo ao selecionar os gêneros textuais preferidos, pois, ao fazer isso, precisam estabelecer em suas mentes motivos para tal escolha, decidindo ativamente sobre o que querem e o porquê dessas escolhas.

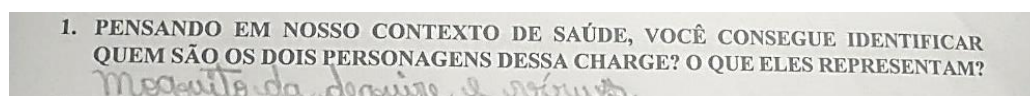
Iniciamos a atividade com a primeira charge (Figura 5), solicitando aos alunos que fizessem a leitura silenciosa do texto, seguida do mesmo processo em voz alta. Após terminarem, logo obtivemos o primeiro comentário, que julgamos bastante relevante, feito pelo aluno A3: “O covid tá com medo de quê, se ele é bem mais forte?!”. Em resposta, o aluno A2 se manifestou: “Ihhh, filho, mas se os mais fracos se juntar acaba com o fortão!”.

Podemos interpretar esses comentários como reflexos das práticas sociais vivenciadas pelos alunos, em que se determina a regra de que quem é forte não tem nada a temer e quem é fraco se faz forte juntando-se aos outros. Sendo assim, podemos inferir que as práticas sociais

colaboram para a compreensão textual e esta, por sua vez, se faz representando essas práticas, bem como pontua Dionísio (2006), quando afirma que os textos multimodais revelam as relações que estabelecemos com a sociedade e com o que ela, por seu turno, representa. Por isso, os textos multimodais constituem-se como importantes recursos no estímulo à responsividade dos alunos com deficiência intelectual.

Outro ponto que mereceu destaque, em nossa análise, foi o fato de os participantes terem definido, de forma imediata, as identidades dos personagens da charge (Figura 5) como o vírus da Covid-19 e os mosquitos causadores da doença Dengue, tal como podemos constatar nas respostas à questão 01 da atividade:

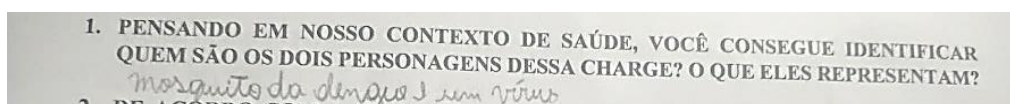
Exemplo 17 – Resposta de Aluno A1 à questão 01, da Atividade 8



Exemplo 18 – Resposta de Aluno A2 à questão 01, da Atividade 8



Exemplo 19 – Resposta de Aluno A3 à questão 01, da Atividade 8



Ao nosso ver, essa correlação entre personagens e mazelas sanitárias da atualidade pode estar inserida no processo de compreensão responsiva ativa. Isso porque, ao serem questionados sobre como chegaram a essa conclusão, os participantes apresentaram respostas relacionadas aos estereótipos dos dois, ou seja, as características de ambos, representados na maioria das vezes por meio de caricaturas. Além disso, já é algo veiculado na mídia e, por isso, acaba por fazer parte da consciência, do conhecimento do público, como algum tipo de referência. Os alunos, ao se depararem com as imagens, imediatamente fazem a identificação.

Na segunda charge (Figura 6), existe o predomínio da imagem, contendo apenas uma palavra/título, “Antivacina”, na constituição do texto. Nos chamou atenção nessa atividade o destaque acentuado que os alunos deram à figura/personagem que representa a morte, ou seja,

focaram, inicialmente, somente em um aspecto do texto, sem relacioná-lo aos demais elementos na construção do sentido do texto.

Constatamos essa ênfase nas respostas à questão 1, abaixo inseridas (exemplos 20 a 22), vejamos:

Exemplo 20 – Resposta de Aluno A1 à questão 01, da Atividade 9

1. QUAL ELEMENTO CHAMA SUA ATENÇÃO PRIMEIRAMENTE NESSA CHARGE? POR QUÊ? *Morte*

Exemplo 21 – Resposta de Aluno A2 à questão 01, da Atividade 9

1. QUAL ELEMENTO CHAMA SUA ATENÇÃO PRIMEIRAMENTE NESSA CHARGE? POR QUÊ? *A morte*

Exemplo 22 – Resposta de Aluno A3 à questão 01, da Atividade 9

1. QUAL ELEMENTO CHAMA SUA ATENÇÃO PRIMEIRAMENTE NESSA CHARGE? POR QUÊ? *a morte, porque ela representa coisa ruim*

Sentindo-nos movidas pela curiosidade, questionamos os alunos do porquê dessa figura ter chamado atenção deles, obtendo a seguinte resposta do aluno A2: “Essa morte parece aquela do filme Todo mundo em pânico [risos]”; e do aluno A3 surgiu o seguinte comentário: “Esse trem é macabro, é do mal”.

Percebemos, assim, que a mesma figura direcionou os dois alunos a situações distintas. Quando pensamos na fala do aluno A2 comparando a figura da charge com o personagem do filme citado, interpretamos que o aluno não a relacionou diretamente a algo ruim, uma vez que o filme citado é uma comédia norte americana, diferentemente da fala do aluno A3 que destaca de forma bastante enfática sua estreita relação com algo que não é bom. Essas duas percepções distintas, podem se justificar pelas diferentes práticas sociais a que os alunos estão expostos, influenciando diretamente nas atribuições de valores dadas a figura da morte.

Assim, para iniciarmos o diálogo, mais amplo, acerca do texto em questão, incentivamos os participantes a decifrarem a cena que está sendo exposta na charge, instigando, incentivando a observação cuidadosa de cada parte do texto, separadamente. Dessa maneira, foram emergindo as ideias, as hipóteses, os questionamentos dos alunos para, enfim, chegarem aos outros aspectos da charge que não fosse somente a morte, como a vacina, o personagem usando

máscara, o ‘título’ da charge e outros, montando, coletivamente, o sentido do texto como um todo.

Ao final desse momento interativo entre colegas e pesquisadora, os alunos conseguiram estabelecer a relação existente entre a morte, elemento de maior destaque para eles no texto, com os outros elementos textuais e, ainda, com outros pontos implícitos no texto, como o momento de crise política brasileira e sanitária mundial que estamos vivenciando, tudo corroborando a construção do sentido do texto.

Observamos que o aluno A3 até mesmo justifica sua resposta considerando a morte como algo ruim, ou seja, que possivelmente lhe cause terror, medo, tristeza. Na parte oral da atividade, os alunos chegaram a fazer breves descrições do cenário vivido durante os dois primeiros anos da pandemia da Covid-19 (2020-2021), principalmente, destacaram o início da crise sanitária internacional, quando houve milhares de morte por todo o mundo.

Constatando que a figura na charge lhes despertou essa lembrança bastante negativa, questionamos se alguém ali havia perdido familiares ou amigos por causa do vírus da Covid-19. Como era de se esperar, todos responderam afirmativamente, informando a perda de alguém de seu convívio. O aluno A3 ainda complementou informando-nos uma consequência negativa da pandemia, no Brasil: “Essa doença é uma praga! Por causa dela, meu pai teve que ir para o Maranhão”.

Interpretamos que o olhar negativo, especialmente do aluno A3, voltado para essa imagem da morte, no texto, tem justificativa fundamentada nessas perdas de pessoas queridas, no confinamento social, nas dificuldades financeiras que se acentuaram. Enfim, é um reflexo do que passaram, uma atitude responsiva diante do que compreenderam desse momento que viveram e que ainda estavam passando, no momento em que a atividade se realizou.

Em outro momento da discussão, quando estávamos abordando os dois lados representados na charge, o aluno A2 interveio afirmando: “Um vota no Lula e outro no Bolsonaro”. Considerando o contexto político, baseado numa bipolaridade de partidos ou de posicionamentos ideológicos, em que nosso estudo se desenvolveu, o comentário do aluno veio ilustrar tal situação vivenciada por todos nós e nos mostrar que esta já está internalizada pelo aluno.

No texto, esse comentário ganha sentido quando se associa a opção da pessoa por não se vacinar, ao atual presidente, que defende essa postura em seu discurso. Trata-se de um elemento que não está explícito no texto, mas que faz todo sentido quando relacionamos ao

contexto político-social. Dessa maneira, o comentário do aluno demonstra que ele entende e percebe a divisão que se instaurou em nosso país.

É impossível, diante de certas situações de leitura, não defender o posicionamento de que alunos com deficiência intelectual são produtores de sentido, em níveis e momentos diferentes, mas não deixam de ser responsivos diante dos textos apresentados a eles, principalmente, quando se estabelece um momento dialógico de leitura, quando ele se sente seguro para expor suas opiniões.

É preciso ressaltar que esse processo de compreensão é inconsciente para o aluno. Por isso, é importante, sob nossa ótica, que os professores, nesse momento, estejam atentos ao trabalho realizado internamente pelo aluno para que se chegue a uma fala, resposta, comentário, independente do nome dado. A produção ali realizada é a revelação de algo maior, reafirma a capacidade do aluno, seu potencial, suas estratégias, sua compreensão do mundo.

Na realização da última atividade e, também, do encontro que finalizaria o projeto com o grupo de aluno participantes de nosso estudo, dedicamo-nos ao trabalho com uma charge relacionada ao Natal (Figura 07). A decisão por essa temática foi movida pelo fato de que a data do referido encontro estava próxima a comemoração natalina. A ideia era aproveitar a data para buscarmos extrair do grupo de alunos, ao longo da atividade, as expectativas que tinha para suas vidas e para a sociedade como um todo.

Ao iniciarmos a abordagem do assunto da charge, percebemos que os alunos hesitaram em falar, permanecendo calados. Para instigá-los ao diálogo, fizemos um convite para que pensassem acerca do que estavam vendo no texto. Diante disso, um participante, titubeando, disse que o assunto principal era o Natal, o que nos levou a pensar que possivelmente estavam lidando com um tema não comum.

Na sequência, partimos para um exercício de compreensão dialógica do que acontece no texto. Mais lentamente que em outros encontros, a partir da troca de ideias, os participantes foram associando o foco do texto à questão do aquecimento de nosso planeta, ou seja, ao fato de que a Terra está ficando cada dia mais aquecida devido às ações humanas prejudiciais à ecologia.

Ao avançar na condução da atividade, tornou-se evidente que o tema de fato não era tão conhecido pelos participantes. A respeito disso, disse o aluno A1: “Nunca ouvi falar nesse negócio de aquecimento global!”. Os demais participantes concordaram com o A1 e, por isso, foi dada a eles uma explicação do que seria esse conceito.

A partir daí, os alunos começaram a fazer perguntas, tais como: “Ah! É por isso que as pessoas falam que o mar está subindo porque os gelos estão derretendo?” (aluno A3); “Por isso que a poluição que fica no ar prejudica o planeta” (aluno A2); “Isso é o que acontece naquele filme a Era do Gelo!!!” (aluno A3) e “Mas essas coisas só acontecem onde tem gelo, aqui ainda bem que não tem” (aluno A1).

Assim, algumas identificações sobre o assunto começaram a surgir, as quais eram motivadas por comparações, exemplos, dúvidas, hipóteses. Esse movimento dialógico proporcionou aos alunos a construção de um novo conhecimento ou, pelo menos, uma ponte entre um conteúdo armazenado e a associação ao conceito formal daquilo que já haviam presenciado em algum momento. Consideramos tais atitudes dos alunos como responsivas, visto que, diante daquilo que julgavam não conhecer, usaram estratégias para auxiliá-los no processo de construção do conceito novo.

Assim, o grupo de alunos demonstrou compreender que o pedido do planeta na charge é algo emergencial, que, para ser realizado, dependerá da atitude de cada ser humano, conforme se pode observar nos comentários do aluno A2: “Coitado do planeta! Já está derretendo! Olha a poça de água no chão!”. Em seguida, o aluno A1 anuncia, acrescentando: “O papai Noel tem que realizar o pedido dela logo, senão estamos lascados!”. Em contrapartida, o aluno A2 pondera: “Mas ele não consegue fazer isso sozinho! É a gente que tem que parar de fazer coisas erradas e sem respeito e colaborar!”.

Dessa maneira, o grupo respondeu as atividades escritas e, ainda que seguindo o mesmo padrão de resposta, não vemos como prejuízo, uma vez que temos, somadas a essas respostas, os comentários e as participações orais. Vejamos:

Exemplo 23 – Resposta de Aluno A1 à questão 04 e 05, da Atividade 10

4. COM BASE EM SEUS CONHECIMENTOS E NA FIGURA DO PLANETA TERRA NA CHARGE, VOCÊ CONSIDERA O QUE ELE ESTÁ PEDINDO AO PAPAÍ NOEL ALGO PARA SER RELIZADO NO FUTURO OU NO PRESENTE? POR QUÊ?
5. EM SUA OPINIÃO, PARA O DESEJO DO PLANETA TERRA SE REALIZAR, DEPENDE DE QUÊ? EXPLIQUE
- Presente*
colaboração de todos

Exemplo 24 – Resposta de Aluno A2 à questão 04 e 05, da Atividade 10

4. COM BASE EM SEUS CONHECIMENTOS E NA FIGURA DO PLANETA TERRA NA CHARGE, VOCÊ CONSIDERA O QUE ELE ESTÁ PEDINDO AO PAPAÍ NOEL ALGO PARA SER RELIZADO NO FUTURO OU NO PRESENTE? POR QUÊ?
5. EM SUA OPINIÃO, PARA O DESEJO DO PLANETA TERRA SE REALIZAR, DEPENDE DE QUÊ? EXPLIQUE
- no presente*
Porque se está tendo problemas
colaboração de todos

Exemplo 25 – Resposta de Aluno A3 à questão 04 e 05, da Atividade 10

4. CÔM BASE EM SEUS CONHECIMENTOS E NA FIGURA DO PLANETA TERRA NA CHARGE, VOCÊ CONSIDERA O QUE ELE ESTÁ PEDINDO AO PAPAÍ NOEL ALGO PARA SER RELIZADO NO FUTURO OU NO PRESENTE? POR QUÊ?
No presente
5. EM SUA OPINIÃO, PARA O DESEJO DO PLANETA TERRA SE REALIZAR, DEPENDE DE QUÊ? EXPLIQUE *da colaboração das pessoas*

Após essas reflexões iniciais, voltamos a discussão para o questionamento acerca do mundo que temos atualmente e aquele que queremos ter no futuro e, também, deixar para as próximas gerações. Nesse momento, os alunos foram convidados a expressar suas percepções sobre isso. Uma vez mais, houve ênfase sobre a necessidade de se ter mais respeito uns com os outros. Como já dito, isso foi uma constante nos debates de nossos encontros. A seguir, trazemos as respostas desses alunos para a questão 07, a qual está relacionada a essa perspectiva:

Exemplo 26 – Resposta de Aluno A1 à questão 07, da Atividade 10

7. SE VOCÊ PUDESSE FAZER O PEDIDO DE ALGO QUE TORNASSE O MUNDO MELHOR, O QUE VOCÊ PEDIRIA? POR QUÊ?
Para de se juara, repente

Exemplo 27 – Resposta de Aluno A2 à questão 07, da Atividade 10

7. SE VOCÊ PUDESSE FAZER O PEDIDO DE ALGO QUE TORNASSE O MUNDO MELHOR, O QUE VOCÊ PEDIRIA? POR QUÊ? *Para as pessoas pararem de ser egoístas, ignorantes e de ter + Respeito!*

Exemplo 28 – Resposta de Aluno A3 à questão 07, da Atividade 10

7. SE VOCÊ PUDESSE FAZER O PEDIDO DE ALGO QUE TORNASSE O MUNDO MELHOR, O QUE VOCÊ PEDIRIA? POR QUÊ?
*para as pessoas para de ser egoístas
 respeito mais as pessoas*

A noção desses alunos em defender que o mundo precisa ser um lugar em que o respeito seja prioridade, para ser melhor, é entendido, por nós, como uma visão bastante responsiva. A persistência, nesse tema, ao longo dos encontros, mostrou-nos que os problemas sociais vividos por esses alunos também são advindos da falta de empatia, do respeito, do amor ao próximo e que eles se sentem sim vítimas de várias situações desrespeitosas. Assim, ao realizar a

compreensão do texto, da crítica ali presente, automaticamente relacionam como possível resolução do problema exposto, a mudança de comportamento das pessoas, ou seja, a responsividade dos alunos frente as práticas sociais não harmoniosas, os direcionam a pensar logo na necessidade de mudança, de transformação dos sujeitos que formam o meio social.

Reiteramos que, diante de tantas demonstrações de responsividade, em detalhes pequenos, ou não, é impossível conceber uma ideia contrária à de que o aluno com deficiência intelectual produz seu conhecimento, constrói seus sentidos ativamente, respeitando sua condição, seu tempo, ritmo, conhecimento, habilidades e que toda essa atitude é facilitada pelo contato com textos que abrangem linguagens, recursos variados, tornando-se textos mais dinâmicos que favorecem as várias especificidades dos alunos, a exemplo dos texto trabalhados, os multimodais.

Ressaltamos, ainda, que o nível de responsividade ativa, dos alunos, apresentada se fundamentou em práticas pedagógicas que a favoreceram, que a estimularam, que a fomentaram no processo de ensino de leitura, e não a aniquilaram somente com atividades pouco ou nada reflexivas por meio de imposições excludentes a esses alunos com deficiência intelectual. Ou seja, mesmo diante de tantos obstáculos enfrentados pelos discentes, os alunos participantes representam o reflexo de práticas educativas que visaram a valorização e o realce das suas habilidades e competências, em detrimento de suas dificuldades, isso tudo associado ao bom relacionamento familiar e práticas sociais.

Assim, com base nos dados gerados, ponderamos sobre a validade de se insistir em um ensino que valorize as diferenças, mesmo diante dos percalços, ofertando aos alunos igualdade de direitos no que se refere a aprendizagem. Ao pensar, no caso específico dos nossos participantes, constatamos que o trabalho docente anterior conferiu a eles a conquista de serem sujeitos letrados. Conseguem reconhecer um gênero textual, ler, escrever, compreender, expressar uma opinião, levantar hipóteses sobre o texto. Nesse sentido, defendemos, em especial, o ensino de leitura, visando o desenvolvimento da compreensão responsiva ativa, por meio de textos multimodais como uma ferramenta que poderá alavancar as práticas sociais dos alunos, agora e amanhã, a exemplo de nossos alunos participantes que, ao seu modo, nos mostraram que ser ensinado a partir dessas perspectivas, a longo prazo, pode garantir bons frutos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Movidas pelo desejo de se alcançar uma educação efetivamente inclusiva, que valorize as produções de conhecimento dos alunos com deficiência, em especial, não os rotulando como incapazes e nem tentando “normalizá-los”, temos defendido a possibilidade do trabalho docente de ensino de leitura multimodal, sob a perspectiva da compreensão responsiva ativa, oportunizando, ao aluno com deficiência intelectual, sua emancipação.

Dessa forma, empenhamo-nos em realizar uma reflexão de como o trabalho docente, com atividades de leitura multimodal centradas na compreensão responsiva ativa, auxilia na ruptura de conceitos que definem o aluno com deficiência intelectual apenas como um ouvinte/leitor passivo, ou seja, aquele que tem dificuldade em construir significados próprios acerca do texto.

Por meio das aulas ministradas, usando textos multimodais, sob uma perspectiva dialógica de ensino, conseguimos identificar, como apontado no Capítulo 5, várias situações de contribuição do texto multimodal, na ativação da compreensão responsiva ativa, relacionadas às práticas sociais dos alunos e, conseqüentemente, favorecendo o uso social da língua e a conquista da emancipação do aluno com deficiência intelectual. Evidenciamos, aqui, que não basta a exposição do aluno, aos conteúdos semióticos presentes na multimodalidade, como se estes fossem um amontoado de elementos separados do sentido do texto. Faz-se necessário instigar o aluno com deficiência intelectual a reconhecer os significados latentes que esses elementos carregam, sendo lido como um todo constituído de sentido, pois tudo ali presente é carregado de ideologias constituídas, no meio social, e representadas pelos vários recursos semióticos.

Destacamos que essas representações, presentes nos textos multimodais, fazem referências (implícitas ou explícitas) à realidade social na qual o aluno com deficiência intelectual está inserido. O fato do aluno trabalhar na direção da compreensão desse texto, conseqüentemente, está favorecendo a construção de sentidos da sua vida cotidiana, visto que compreender um texto multimodal é dar sentido aos vários aspectos de sua prática social. Isso porque ao assimilar novos conhecimentos ou ressignificar aqueles que já figuravam no processo de leitura e compreensão refletirá diretamente em sua atuação nas práticas sociais.

Como mostramos nas sessões anteriores, percebemos em vários momentos da geração, nas discussões de leitura, as relações estabelecidas com fatos do cotidiano deles próprios. Isso significa que o texto multimodal contribui para que o aluno compreenda situações de sua

realidade e, também, de maneira contrária, os instiga a acessar conhecimentos preexistentes, experiências de vida, elementos de suas vivências como ferramentas na construção de sentidos do texto. Essas ações, conscientes ou não, proporcionadas pela leitura multimodal fomentam, automaticamente, sua independência criativa, sua autonomia de construção de sentidos, seu potencial participativo e a sua emancipação enquanto cidadão nas práticas sociais.

Com base nisso, defendemos o trabalho de leitura com textos multimodais principalmente para pessoas com deficiência intelectual, no sentido de que esses textos fazem parte do cotidiano dos alunos, estão presentes em vários âmbitos da vida pública e, especialmente, por sua composição baseada em elementos semióticos variados, não privilegiando somente a escrita. Essas características abrem ao aluno uma gama imensa de possibilidades de construção de sentidos, visto que contemplam inúmeras competências e habilidades, se mostrando bastante democrático, oportunizando, ao aluno com deficiência intelectual, o exercício de sua cidadania de modo ativo, favorecendo sua emancipação nas práticas sociais.

Conforme vimos, a ativação da compreensão responsiva ativa é extremamente necessária na formação do aluno com deficiência intelectual, como um indivíduo autônomo na produção de sentidos e nas respostas que surgem dessa compreensão.

Identificamos que o uso de textos multimodais, no ensino de leitura para alunos com deficiência intelectual, possibilitou a ativação da responsividade, considerando que esta se manifestou de diversas formas, ao longo das atividades, como apresentamos anteriormente. Confirmando a teoria bakhtiniana de que toda compreensão é responsiva ativa, ou seja, não existe espaço para se pensar em compreensão passiva, até mesmo quando não conseguimos detectar uma responsividade do aluno, no momento da aula, acreditamos que o exercício de compreensão está em processamento e que, em algum momento, ele será concluído e devolvido em forma de resposta, nas práticas sociais, seja esta resposta verbalizada, ou não, em alguma situação.

Temos sempre de considerar o pensamento defendido pelo filósofo Bakhtin (2003) que cada indivíduo tem seu tempo de assimilação, compreensão, resposta e o fato de não se obter uma réplica pronta num dado momento da atividade, do diálogo, não significa que o aluno é incapaz, passivo, neutro, improdutivo, mas determina que aquele aluno precisa de um tempo maior, ou de metodologias mais específicas para que sua responsividade seja ativada. Em outras palavras, o fato de o professor não perceber a responsividade do aluno, na verdade pode ser

uma resposta de que aquele texto, aquele método, aquele espaço, não estão favorecendo a especificidade do aluno. Por isso, é importante o olhar acolhedor, detalhista, preocupado sobre o que está acontecendo com o aluno no processo de ensino de leitura.

De modo geral, consideramos que os textos multimodais instigam a ativação da compreensão responsiva dos alunos com deficiência, haja vista que por ter elementos semióticos variados, algum ponto sempre desperta a atenção do aluno. Esses elementos levam os alunos a fazerem conjecturas, inferências, comparações, resgatando lembranças, conhecimentos adquiridos. Assim, uma série de estratégias são ativadas na tentativa de decifrar aquele texto, com estímulo docente esse processo tem maiores oportunidades de ir se afunilando a fim de se chegar na compreensão do texto como um todo. Dessa maneira, vai surgindo a compreensão responsiva ativa que, muitas vezes, não nos chega pronta, em forma de uma resposta definida, mas vai sendo construída e a cada detalhe, cada comentário, pergunta, afirmação, negação, hipóteses, comparações, percebemos a responsividade do aluno com deficiência intelectual.

Em muitos momentos das nossas atividades de leitura, a questão da imagem nos textos multimodais foi explorada. Na maioria dos textos, elas foram a base principal de compreensão da mensagem do texto, frente à dificuldade que os alunos apresentavam para a leitura da palavra escrita ou de compreensão do que ali estava exposto. A partir desse recurso, driblavam certas dificuldades se voltando a outros aspectos do texto ou solicitando esclarecimento sobre o que tinham dúvidas. Aqui, o que queremos destacar é que a limitação do letramento da palavra escrita não os impediram de compreender o texto, pois os aspectos semióticos do texto multimodal atendiam melhor suas necessidades e, a partir deles, usando estratégias variadas, traçando inúmeros caminhos, iam alcançando o objetivo da compreensão.

Nesse sentido, fica bastante evidente que pensamentos preconceituosos de que alunos com deficiência intelectual possuem dificuldade em produzir seu conhecimento ou até mesmo de que são incapazes de produzi-lo, precisam ser repensados, ao nosso ver, no contexto escolar e, conseqüentemente, práticas pedagógicas que limitam a conquista da responsividade, da emancipação, da ação nas práticas sociais dos alunos com deficiência intelectual também precisam ser banidas, a favor de uma educação inclusiva que destaque o potencial do aluno, que se atente às suas especificidades, que valorize as diferenças como riquezas.

Entendemos que o texto multimodal trabalha, também, a favor dessa perspectiva inclusiva, devido sua amplitude de recursos que requerem competências e habilidades variadas

em sua compreensão. Além disso, é importante ressaltar que a validade maior do uso de textos multimodais como elemento ativador da compreensão responsiva ativa não está somente na compreensão do texto em si, no momento da aula, mas, também, e principalmente, naquilo que o aluno com deficiência intelectual leva para suas práticas sociais, ou seja, em como aquela compreensão será usada nas relações sociais. Não basta compreender responsivamente um texto, em sala de aula, pensando exclusivamente na resolução de exercícios, por exemplo. É preciso fornecer aporte necessário para que esse conteúdo desenvolvido, na aula de leitura, venha a ser ampliado, aplicado, ressignificado, nas práticas sociais dos alunos.

Por essa razão, destacamos o trabalho docente de ensino de leitura multimodal para alunos com deficiência intelectual, a partir de uma perspectiva dialógica, em que o principal elemento é o uso social da língua. Assim, a compreensão responsiva ativa do aluno, instigada pelo uso de textos multimodais, alcançará suas práticas sociais cotidianas, formando um cidadão livre, crítico e reflexivo que não aceitará, sem luta, ações preconceituosas e excludentes.

Acreditamos que a experiência de ensino de leitura para alunos com deficiência intelectual, por meio de textos multimodais, na escola pública, foi de extrema importância para desvelar uma ideia arraigada de que se os alunos não dominam totalmente o letramento da palavra escrita não conseguem realizar atividades de leitura e, portanto, não são capazes de compreender um texto multimodal, por exemplo, composto de tantos recursos unidos num mesmo texto, que parece ser ainda mais complexo, e muito menos de desenvolverem estratégias de compreensão que os revelam como leitores responsivos ativos.

No capítulo de análise de dados, foi possível identificar muitos momentos de manifestações da compreensão responsiva ativa que, ao nosso ver, contribui imediatamente para o social da língua, uma vez que o aluno consegue relacionar e exercitar aspectos textuais com práticas de seu cotidiano, conseqüentemente, favorecendo a conquista de sua emancipação.

Em suma, podemos destacar alguns aspectos mais relevantes, vivenciados nos encontros de leitura e que podem ilustrar os aspectos citados anteriormente. A exemplo, temos, no trabalho com as histórias em quadrinhos, o debate estabelecido sobre *bullying* (Figura 2), que saiu da esfera textual para ser pensado, também, a partir de experiências individuais de cada aluno, relacionando com situações de desrespeito, preconceito, críticas, autorreconhecimento, vividas por eles. Por conseguinte, os participantes puderam refletir sobre o porquê dessa prática

agressiva e buscar caminhos para o fim desse tipo de violência.

Com as propagandas, evidenciamos o fato de buscarem, em seus conhecimentos já adquiridos, recursos para a compreensão do texto, como foi o caso da discussão sobre homem usar azul X mulher usar rosa (Figura 4) . Assim, o conhecimento já internalizado, a partir das práticas sociais vividas, subsidiou a compreensão do texto e alavancou novos conceitos para as práticas desses alunos, uma vez que mostraram discordar ou romper com essa convenção social existente. Outro ponto de destaque, é que outro elemento do texto passou despercebido pelos alunos, justamente pela falta de conhecimento ou domínio sobre o tema prevenção do câncer de prostata. Esta situação não inviabilizou ou invalidou a responsividade manifestada na atividade, uma vez que a compreensão aconteceu, entretanto, com o foco em outro ponto, também de relevância, em nossa opinião.

Já nas charges, a relevância a ser destacada está relacionada ao vínculo estabelecido entre a leitura feita da charge e a leitura realizada do contexto político brasileiro atual. Ao relacionar as atitudes dos personagens, em que um se vacina contra a Covid-19 e o outro não (Figura 6), a bipolaridade estabelecida, em nosso cenário político, manifesta uma responsividade ativa, mesmo que esse discurso exposto esteja no senso comum, não partindo, sob nosso ponto de vista, do senso crítico aguçado dos participantes. Considerando que estejam reproduzindo ideias divulgadas socialmente, sem reflexão, a iniciativa de verbalizarem esse conhecimento que faz parte do cotidiano deles, no convívio social, se mostrou responsivo ativo, pela manifestação e abertura para uma possível discussão, em sala, sobre o que foi exposto. Partindo disso, foi possível confirmar, rejeitar, questionar, adquirir, refletir, construir novos conceitos acerca da política, partindo para uma releitura do conhecimento que tinha adquirido.

Diante desses exemplos, ressaltamos que essa experiência de leitura multimodal nos possibilitou identificar manifestações de compreensão responsiva ativa, compreendendo que esta oportuniza, aos alunos com deficiência intelectual, a emancipação e o uso social da língua. Além disso, nos revelou a existência de um trabalho docente anterior cuidadoso com os alunos com deficiência intelectual. Consideramos dessa maneira, visto que os alunos participantes se encontram matriculados no Ensino Médio, são sujeitos letrados (dentro de suas limitações) e, no que diz respeito a leitura, especificadamente, decodificam as palavras, conseguem decifrar a maioria dos significados, valorizam os aspectos semióticos do texto, dominam certas estratégias o que, sem dúvida, favoreceu nosso trabalho de identificar as manifestações de responsividade diante do texto. Merece destaque o trabalho desses profissionais que

caminharam com esses alunos, até o momento, em parceria com a dedicação da família que, juntos, favoreceram os alunos, público da Educação Especial, na aquisição de conhecimentos válidos para seu crescimento e desenvolvimento.

Assim, fica registrada a importância, a validade e a necessidade da participação da família, em todos os contextos da vida do aluno, da formação inicial ou continuada, como causa urgente, de maneira adequada, junto aos profissionais, bem como a disposição dos docentes a se abrirem verdadeiramente ao projeto da Educação Inclusiva. Nesse sentido, é interessante o docente testar novas práticas, tentar novas metodologias de ensino, observar as facilidades dos alunos com deficiência, ouvir suas necessidades, buscando atender suas especificidades. cremos que com um pequeno passo, nessa direção, já conseguiremos grandes mudanças.

Nessa pesquisa, consideramos dois pontos limitantes. O primeiro se deve ao fato de não termos a possibilidade de ministrar as aulas, em sala comum, como determina as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (GOIÁS, 2020), a respeito da Educação Inclusiva. Acreditamos que, numa próxima pesquisa, seria viável investigar a responsividade dos alunos com deficiência, em sala de aula regular, juntamente com os demais alunos. O segundo, diz respeito a não possibilidade, por falta de tempo e pelo recorte da pesquisa, em realizar um levantamento da vida escolar pregressa desses alunos com deficiência intelectual, no intuito de saber à luz de qual(is) modelo(s) de ensino os docentes se guiaram nas práticas pedagógicas com esses alunos. Consideramos que, em uma pesquisa futura, seja importante verificar esse caminho percorrido, pelo aluno, já que pode influenciar diretamente em suas manifestações de responsividade.

Deixamos aqui nosso compromisso em desenvolver futuramente uma atualização da pesquisa, observando alguns pontos que ainda carecem de aprofundamento, a saber: destacar positivamente o árduo trabalho docente e ampliar a análise dos dados considerando o quadro³⁷ de níveis de responsividade adaptada para discentes, retirado da tese de Alves (2020).

As reflexões permitidas, em nossa pesquisa, indicam que é interessante estudos sobre leitura, para alunos com deficiência intelectual, serem intensificados. Além disso, concluímos que o quesito da compreensão responsiva ativa precisa ser ainda mais explorado, pois nos pareceu um elemento determinante nas práticas sociais dos alunos com deficiência, pensando em suas conquistas emancipatórias.

³⁷ Ver Quadro 2 – Níveis de responsividade adaptada para discentes, no Capítulo 2.

REFERÊNCIAS

- AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 2021. Página inicial. Disponível em: <https://www.aaidd.org>. Acesso em: 12 out. 2021.
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALONSO, M. Angel V. *El Cambio de Paradigma en la Concepcion del Retraso Mental: la nueva deficion de la AAMR*. Siglo Cero, v. 25. p. 5-24.
- ALVES, A. T. *Uma proposta teórico-metodológica de leitura para o ensino fundamental II mediada pelo gênero discursivo conto*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná – Programa de Pós-Graduação em Letras, Cornélio Procópio, 2020.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In: *Revista do Ministério Público do Trabalho*, n. 21, p. 160-173, 2001.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 160, 2020.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 .
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: *Questões de Literatura e de Estética*. A teoria do romance. Trad. Bernadini et al. São Paulo: UNESP, 1998.
- BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: *Questões de Literatura e de Estética*. A teoria do romance. Trad. Bernadini et al. São Paulo: UNESP, 1998.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARBOSA, E.A.O. *Letramento emergente, consciência fonológica e leitura de alunos com deficiência intelectual no ensino regular*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) –

Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2014.

BARRETO, M.S. *Leitura no ensino fundamental: a compreensão responsiva discente a partir do gênero charge*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Pará – Instituto de Letras e Comunicação – Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2016.

BATISTA, S.F. *Reflexos sobre a compreensão responsiva ativa de alunos da EJA: um olhar a partir de práticas de letramento*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Maceió – Faculdade de Letras – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Maceió, 2015.

BENEVIDES, I. S. R. *Manifestações de responsividade na sala de aula: uma análise dos enunciados replicantes nas aulas de produção textual*. Dissertação (Mestrado em Cultura, Educação e Linguagens) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

BRASIL. Lei n. 13.146, *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*, de 6 de jul. de 2015 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. *Decreto 3.956*, de 8 de out de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Glossário da educação especial: Censo Escolar 2021*. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. *PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Brasília, 2020.

BRASIL. *Nota Pública do Decreto n. 10.502/2020*. Coordenadoria Nacional de Promoção da Igualdade de Oportunidades e Eliminação da Discriminação no Trabalho – Coordigualdade. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota_publica_decreto_educacao.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. *Portaria SEDH Nº 2.344*, de 3 de novembro de 2010 DOU 05.11.2010

https://www.udop.com.br/legislacao-arquivos/81/port_2344_pcd.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília MEC/SEESP, 2008.

BUZETTI, M. C. *Compreensão de professores de instituição especializada sobre leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual*. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015.

CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2018.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis. RJ: Vozes, 2006.

CRISTIANE, G.; BOTTA, M. G. O meme como gênero discursivo nativo. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 12, n. 3, p. 1859-1877, jul/set. 2018.

DIONÍSIO, A. P. (org.). *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M.(orgs). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 19-42.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (orgs.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO K. Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

FERNANDES, E. M. F.; M. L. F. S. PANIAGO. *Mediação Pedagógica na leitura e na escrita*. 2014. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/2499.pdf>. Acesso em: 08 maio 2020.

FERRAZ, J. A. Gêneros multimodais: novos caminhos discursivos. In: *Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal*, 8., 2008, São Paulo. Anais eletrônicos... São Paulo: USP. Disponível em: http://www.fllch.usp.br/dlcv/enil/pdf/2_Janaina_AF.pdf. Acesso em: 28 dez. 2020.

FERREIRA, J. R. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba:

UNIMEP, 1995.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FISCHER, R. M. *Inferências textuais como estratégias metacognitivas: uma proposta de compreensão de textos multimodais*. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2018.

FLICK, U. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Person, 2013.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GARNICA, T. P. B., CAVALHEIRO; G. C. S., QUAGLIO; E. M. H., CAPELLINI; V. L. M. F. O saber-fazer na formação de professores para a inclusão escolar: um levantamento bibliográfico. *Revista Ensino & Pesquisa*, v.14, n. 02, jul./dez. 2016, p. 58-87. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/970>. Acesso em: 01 out. 2021.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, Pontes/Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

KOCH, I. G. V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. In: KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KE, X.; LIU, J. Deficiência Intelectual. In: Rey JM (ed), IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health. (edição em Português; Dias Silva F.). Geneva, 2015: Internacional Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions. Disponível em: <https://iacapap.org/content/uploads/C.1-Intelectual-disabilities-PORTUGUESE-2015.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

LIMA, E. A. *Multimodalidade e leitura crítica: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São

Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M.T. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Revista Inclusão Social*, Brasília, DF, v. 10 n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 27 out. 2020.

MANTOAN, M. T. E; BATISTA, C. A. M. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: BRASIL. *Atendimento educacional especializado: deficiência mental*. Brasília: SEESP/MEC, 2007, p. 13-42.

MANTOAN, M.T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo, SP: Moderna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos).

MAZZOTTA, M. J S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MENEGASSI, R. J. Estratégias de leitura. In: MENEGASSI, R.J. (Org). *Leitura ensino*. Maringá: EDUEM, 2005. p. 77-98.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo, Hucitec, 2008.

MOLON, N. D. e VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso* [online]. v. 7, n. 2, p. 142-165, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000200010>. Acesso em: 14 set. 2021.

MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura/s: construindo caminhos. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

MUSSIO, S. Um olhar alteritário em Bakhtin: o estudo do enunciado como forma de diálogo. *SOLETRAS – Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ*. Rio de Janeiro, n. 30, jul./dez., 2015.

NASCIMENTO, S. R. M. B.; SZMANSKI, M. L. S. Deficiência mental ou intelectual? implicações no uso das nomenclaturas. XI *Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. PUC – PR, 2013. p. 15673-15690. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8309_6175.pdf. Acesso em: 02 abr. 2022.

NEGRIM, M. R. C. *Gestão escolar, docência e tecnologia digital: trabalho colaborativo para o ensino de alunos com deficiência intelectual*. Dissertação (Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica. Bauru, 2019.

NOGUEIRA, S.S; FERNANDES, E. M. F. Perspectivas do letramento digital na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa para o ensino médio. *Lingu@ Nostr@ – Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística*, v. 8, n. 1, p. 48-71, jan./jul. 2020.

OHUSCHI, M. C. G. *Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, p. 294, 2013.

OLIVEIRA, H.R.L. *A vida do portador de deficiência mental, sua família e eterna busca por um lugar na sociedade*. 2008. Monografia – Curso Lato Sensus em Psicopedagogia. Instituto A vez do Mestre. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/B000378.pdf. Acesso: 14 abr. 2022.

PINTO, J. H.; CÂNDIDO, G. V. Inclusão escolar e nomenclaturas para pessoas com deficiência: algumas reflexões com professores de Damolândia/GO. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, v. 06, n. 03, jul./set., p. 311-337, 2020.

REIS, M. B. F. *Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível*. Tese (Doutorado em Ciências, Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Textos Multimodais. *Glossário Ceale*. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SANT'ANNA, T. G. N. *Leitura e escrita como ato responsável: uma experiência de ensino/aprendizagem à luz da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin*. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SANTANA, W. K. F; JÚNIOR, S. N. S. Compreensão responsiva ativa e autonomia relativa do sujeito no ensino e na aprendizagem da escrita: uma análise interpretativista. *Work. Pap. Linguíst.* Florianópolis, 21(2), maio/ago., 2020.

SANTANA, Z. M. F. *Leitura de imagem em livros didáticos do 9º ano: ensino ou estratégia de motivação para leitura de outros textos?* Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SANTO, J. C. E. *Habilidades adaptativas no conceito de deficiência mental da aamr e atividade motora adaptada*. 2006. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná. 2006. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47059/MONOGRAFIA%20JULIANA%20CO RDEIRO%20ESPIRITO%20SANTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 dez. 2021.

SANTOS, T.P; REIS, M. B. F. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva. *Revista Travessias*, v. 10, n. 2, p. 330-344, 2016.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SEDUC/GO. *Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022*. Goiânia, 2020.

SEDUC/GO. *Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio*, Goiânia, 2021.

SKLIAR, C. *A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"*. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

SIERRA, G. O que é o QI? *Super Interessante*, 2017. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/o-que-e-o-qi/>. Acesso em: 30 set. 2021.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 60-84.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, A. D. C. *Gêneros discursivos multimodais: Leitura e Construção de sentidos*. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SOUZA, R. V. *Estratégias dialógicas de construção de sentidos em aulas de leituras*. Dissertação (Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TESSARO, N. S.. *Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VASCONCELOS, D. A., Manuscrito não publicado, *Aulas remotas em Tempos de pandemia: As barreiras para a Educação Inclusiva*. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2021.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 253-269, jan./jun. 2012. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8943/7567>. Acesso em: 15 jun. 2020.

ZOZZOLI, R. M. D. Relações entre pesquisa universitária e sociedade: leitura, produção e professor-pesquisador. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.13, n.1, p.121-138, jan./jun., 2010.

ZOZZOLI, R. M. D. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, R. M. D. (org.). *Ler e Produzir: discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor*. Maceió: EDUFAL, 2002, p. 17-31.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *International Atlas: global resources for persons with intellectual disabilities*. Geneva, 2007.

ANEXOS

ANEXO 1 – Atividade de leitura com textos multimodais - Nº 01

DATA: _____/_____/2021



ROTEIRO DE ATIVIDADE E DEBATE:

1. O QUE PRIMEIRO CHAMA A SUA ATENÇÃO NESSA HISTÓRIA EM QUADRINHOS? POR QUÊ?
2. O QUE ESTÁ ACONTECENDO NESSA HISTÓRIA?
3. NO PRIMEIRO QUADRINHO, QUE SENTIMENTO A MÔNICA PARECE ESTAR SENTINDO? POR QUE VOCÊ ACHA QUE ELA ESTÁ ASSIM?
4. NO SEGUNDO QUADRO, O QUE LHE DIZ A EXPRESSÃO DO ROSTO DOS PERSONAGENS?
5. VOCÊ ACHA QUE O QUE OS PERSONAGENS FALAM SÃO “COISAS” OFENSIVAS? POR QUÊ?
6. VOCÊ JÁ SE SENTIU OFENDIDO(A) OU DISCRIMINADO(A) POR ALGO QUE FALARAM OU FIZERAM? COMO VOCÊ REAGIU?
7. COMO VOCÊ ACHA QUE ISSO PODE SER EVITADO NA ESCOLA, NA IGREJA, NA FAMÍLIA, ENFIM, EM TODOS OS LUGARES QUE VOCÊ FREQUENTA?
8. O AUTOR DO TEXTO CONSEGUIU CONVENCER VOCÊ DE QUE O BULLYING É UMA PRÁTICA DE VIOLÊNCIA? POR QUÊ?
9. A HISTÓRIA PODERIA TER UM QUADRINHO A MAIS. COMO SERIA O FINAL DESSA HISTÓRIA PARA VOCÊ?

ANEXO 2 – Atividade de leitura com textos multimodais - Nº 02

DATA: _____/_____/2021



<http://filogeo.blogspot.com/2020/05/o-cerrado-em-quadrinhos-6-ano-atividade.html>

ROTEIRO DE ATIVIDADE E DEBATE:

1. NESSA HISTÓRIA EM QUADRINHOS ESTÃO REPRESENTADOS TRÊS TIPOS DE POPULAÇÕES HUMANAS. QUEM SÃO ELES?
2. COMO O AUTOR IDENTIFICA CADA UM DELES FISICAMENTE?
3. TODOS ESSES GRUPOS DE PESSOAS VIVEM EM UM LUGAR EM COMUM. ONDE ELES VIVEM?
4. NO ÚLTIMO QUADRO, OS PERSONAGENS FALAM QUE VIVEMOS EM MEIO À DIVERSIDADE. O QUE É A DIVERSIDADE PARA VOCÊ?
5. VOCÊ ACHA QUE AS PESSOAS RESPEITAM ESSAS DIVERSIDADES? POR QUÊ?

ANEXO 3 – Atividade de leitura com textos multimodais - Nº 03

DATA: _____ / _____ /2021



<https://pt.slideshare.net/weleslima/atividade-histria-em-quadrinhos>

ROTEIRO DE ATIVIDADE E DEBATE:

1. VOCÊ CONCORDA QUE O ANO QUE ESTÁ ACABANDO FOI RUIM? EXPLIQUE.
2. NO SEGUNDO QUADRINHO, A PERSONAGEM MAFALDA EXPÕE OUTRO PENSAMENTO. QUAL É IMPRESSÃO QUE A EXPRESSÃO FACIAL DOS DOIS LHE TRANSMITE?
3. MAFALDA ACREDITA QUE O ANO BOM OU RUIM, DEPENDE DAS PESSOAS. E VOCÊ, O QUE PENSA SOBRE ISSO?
4. O QUE VOCÊ FEZ NESSE ANO PARA SEU ANO TER SIDO BOM?
5. O QUE VOCÊ ACHA QUE PODERIA TER FEITO MELHOR OU DIFERENTE? POR QUÊ?
6. PARA VOCÊ, QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS PROBLEMAS CAUSADOS PELO COMPORTAMENTO DAS PESSOAS NA SOCIEDADE EM QUE VIVEMOS?
7. QUAIS ATITUDES AS PESSOAS PRECISAM TER PARA TERMOS UM MUNDO MELHOR A CADA DIA?

ANEXO 4 – Atividade de leitura com textos multimodais - Nº 04

DATA: _____/_____/2021



<https://www.memoriadapropaganda.org.br/doritos-rainbow-chega-ao-brasil-em-apoio-a-diversidade-e-inclusao/>

ROTEIRO DE ATIVIDADE E DEBATE:

1. NESSE ANÚNCIO, QUAL É O ELEMENTO QUE MAIS CHAMA SUA ATENÇÃO? POR QUÊ?
2. AS CORES, AS IMAGENS QUE PREDOMINAM NA PROPAGANDA LEMBRAM ALGO PARA VOCÊ? O QUÊ? POR QUÊ?
3. QUANDO VOCÊ RELACIONA AS CORES (IMAGENS) E O TEXTO (ESCRITO) DO ANÚNCIO, FICA MAIS FÁCIL COMPREENDER A INTENÇÃO DESSA PUBLICIDADE? POR QUÊ?
4. VOCÊ SE CONSIDERA UMA PESSOA QUE FAZ PARTE DA MAIORIA OU DA MINORIA DA SOCIEDADE? POR QUÊ?
5. COM RELAÇÃO AO PRECONCEITO, VOCÊ ACHA QUE É VÍTIMA DESSA SITUAÇÃO? VOCÊ SE SENTE INCLUÍDO OU EXCLUÍDO NAS SUAS RELAÇÕES SOCIAIS? COMENTE.
6. VOCÊ ACHA IMPORTANTE O RESPEITO À DIVERSIDADE NA SOCIEDADE? COMENTE.
7. DE QUE FORMA VOCÊ SE SENTIRIA RESPEITADO, ACOLHIDO E INCLUÍDO NOS GRUPOS SOCIAIS DE QUE VOCÊ PARTICIPA?

ANEXO 5 – Atividade de leitura com textos multimodais - Nº 05

DATA: _____/_____/2021



<https://www.unipac.br/barbacena/noticias/2020/11/24/transicao-do-outubro-rosa-para-o-novembro-azul-levanta-reflexoes/>

ROTEIRO DE ATIVIDADE E DEBATE:

1. ESSE É UM ANÚNCIO PUBLICITÁRIO SOBRE QUAL ASSUNTO? POR QUÊ?
2. QUANDO FALAMOS DE PESSOAS, AS CORES “AZUL” E “ROSA” REPRESENTAM O QUE EM NOSSA SOCIEDADE? OS LAÇOS DE FITAS, ROSA E AZUL, DO ANÚNCIO, ESTÃO REPRESENTANDO O QUÊ?
3. QUAL A INTERPRETAÇÃO QUE VOCÊ FAZ DA IMAGEM DESSE ANÚNCIO?
4. COMO VOCÊ JUSTIFICA A FALA DO LAÇO DE FITA ROSA NESSE ANÚNCIO?
5. QUE IMPRESSÃO A EXPRESSÃO “DO CORPO” DO LAÇO DE FITA AZUL PASSA PARA VOCÊ? POR QUE VOCÊ ACHA QUE ELE ESTÁ REAGINDO ASSIM?
6. VOCÊ CONCORDA QUE “AZUL” É COR DE HOMEM E “ROSA” É DE MULHER? POR QUÊ?
7. VOCÊ ACREDITA QUE AS CAMPANHAS PARA ESTIMULAR AS PESSOAS A SE PREVENIREM DAS DOENÇAS SÃO IMPORTANTES? POR QUÊ?
8. POR QUE, MESMO COM TANTA INFORMAÇÃO, AINDA EXISTEM PESSOAS QUE FOGEM DOS EXAMES DE PREVENÇÃO DO CÂNCER?

ANEXO 6 – Atividade de leitura com textos multimodais - Nº 06

DATA: _____/_____/2021



<https://www.operat10.com.br/2015/08/redacao-proposta-2015-enemlab2-crise.html>

ROTEIRO DE ATIVIDADE E DEBATE:

1. NESSE ANÚNCIO, O AUTOR ESTÁ CHAMANDO A ATENÇÃO DO LEITOR PARA QUAL TEMA?
2. PARA COMPREENDER O TEMA DO ANÚNCIO, VOCÊ SE BASEOU EM QUAL OU QUAIS ELEMENTO (S) DO TEXTO?
3. O QUE O PORQUINHO DA IMAGEM REPRESENTA EM NOSSA SOCIEDADE? NO ANÚNCIO, ELE TEM O MESMO SENTIDO? POR QUÊ?
4. A GOTA DE ÁGUA QUE CAI DA PALAVRA “POUPE” FAZ VOCÊ PENSAR EM ALGO? TE LEMBRA ALGUMA COISA? EXPLIQUE.
5. NESSE ANÚNCIO O AUTOR USA UMA PALAVRA PRINCIPAL DE DESTAQUE. ESSA PALAVRA INDICA PARA VOCÊ UMA ORDEM OU UM PEDIDO DE ACORDO COM O TEXTO DE MODO GERAL? COMENTE.
6. VOCÊ ACHA QUE TEM CONTRIBUÍDO PARA A ECONOMIA DE ÁGUA OU NÃO? QUAIS ATITUDES SUAS VOCÊ ACHA QUE FAVORECEM A ECONOMIA E QUAIS FAVORECEM O DESPERDÍCIO?
7. VOCÊ CONSIDERA A ECONOMIA DE ÁGUA NECESSÁRIA? POR QUÊ?

ANEXO 7 – Atividade de leitura com textos multimodais - Nº 07

DATA: _____/_____/2021



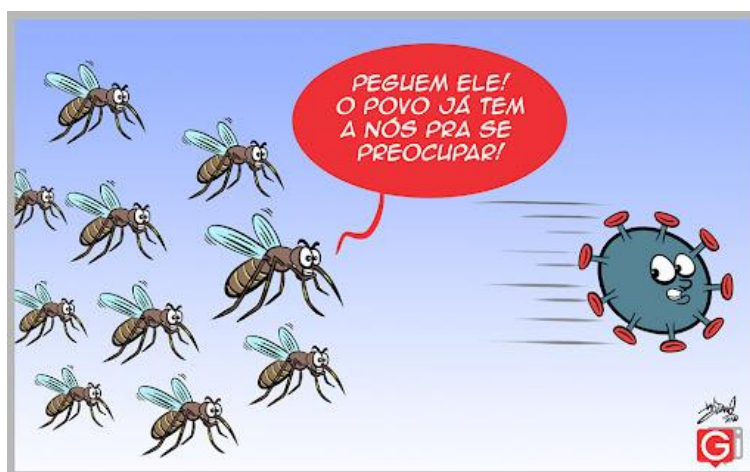
<https://www.teconconcursos.com.br/questoes/1089956>

ROTEIRO DE ATIVIDADE E DEBATE:

1. A IMAGEM DESSE ANÚNCIO ESTÁ EM PRETO E BRANCO. O QUE ISSO PODE REPRESENTAR?
2. A MÃO ESTENDIDA, COMO A DA PERSONAGEM DO ANÚNCIO, É UM SINAL. O QUE SIGNIFICA ESSE GESTO?
3. A PERSONAGEM ESTÁ PEDINDO UM BASTA PARA QUE TIPO DE ATITUDE?
4. QUE MENSAGEM A FRASE “NÃO É NÃO” ESTÁ QUERENDO TRANSMITIR NESSE ANUNCIO? POR QUÊ?
5. EM SUA OPINIÃO, O QUE LEVA UMA PESSOA A NÃO RESPEITAR A VONTADE DA OUTRA? POR QUÊ?
6. QUAIS TIPOS DE SITUAÇÕES VOCÊ ACHA QUE PODEM SER CONSIDERADAS ABUSO CONTRA AS MULHERES? CITE UM EXEMPLO E COMENTE.
7. POR QUE O ANÚNCIO ORIENTA AS MULHERES QUE SOFREM ABUSO A DENUNCIAR? VOCÊ ACREDITA QUE DESTA MANEIRA TEREMOS UMA SOCIEDADE MAIS RESPEITOSA? POR QUÊ?

ANEXO 8 – Atividade de leitura com textos multimodais - Nº 08

DATA: _____/_____/2021



<http://www.gazetainformativa.com.br/charge-edicao-no-252-20-03-2020/>

ROTEIRO DE ATIVIDADE E DEBATE:

1. PENSANDO EM NOSSO CONTEXTO DE SAÚDE, VOCÊ CONSEGUE IDENTIFICAR QUEM SÃO OS DOIS PERSONAGENS DESSA CHARGE? O QUE ELES REPRESENTAM?
2. DE ACORDO COM A CHARGE, POR QUE OS MOSQUITOS QUEREM EXPULSAR O CORONA VÍRUS?
3. A CHARGE REPRESENTA DOIS GRANDES PROBLEMAS DE SAÚDE PARA NÓS, OS BRASILEIROS. QUE ATITUDES PODEMOS TOMAR PARA TENTAR DIMINUIR ESSES PROBLEMAS?
4. VOCÊ ACREDITA QUE TODAS AS PESSOAS FAZEM SUA PARTE PARA PROMOVER O FIM DESSAS DOENÇAS? POR QUE ISSO ACONTECE?
5. NA SUA OPINIÃO, É IMPORTANTE CADA UM FAZER SUA PARTE PARA TER UM MUNDO MELHOR? POR QUÊ?

ANEXO 9 – Atividade de leitura com textos multimodais - Nº 09

DATA: _____/_____/2021



<https://ongchapada.org.br/em-carta-asa-defende-vacinacao-publica-gratuita-contr-covid-19-e-manutencao-do-auxilio-emergencial/>

ROTEIRO DE ATIVIDADE E DEBATE:

1. QUAL ELEMENTO CHAMA SUA ATENÇÃO PRIMEIRAMENTE NESSA CHARGE? POR QUÊ?
2. NESSE TEXTO, TEMOS DUAS SITUAÇÕES REPRESENTADAS. QUAIS SÃO ELAS?
3. COMO O PERSONAGEM QUE REPRESENTA UMA PESSOA “ANTIVACINA” PARECE ESTAR SE SENTINDO? POR QUÊ?
4. ANALISANDO A ILUSTRAÇÃO DA CHARGE, QUAIS DOS DOIS PARECEM ESTAR EM VANTAGEM NA SITUAÇÃO? POR QUÊ?
5. EM SUA VISÃO, QUAL DOS DOIS ESTÁ EM VANTAGEM DIANTE DA PANDEMIA? POR QUÊ?
6. VOCÊ É CONTRA OU A FAVOR DA VACINAÇÃO? POR QUÊ?
7. EM SUA OPINIÃO, O QUE LEVOU AS PESSOAS A SE DIVIDIREM EM DOIS GRUPOS NA SOCIEDADE: OS QUE SÃO A FAVOR DA VACINA E OS QUE SÃO CONTRA ELA?
8. VOCÊ ENTENDE ESSA DIVISÃO DA SOCIEDADE COMO UM PROBLEMA PARA TODOS? POR QUÊ?

ANEXO 10 – Atividade de leitura com textos multimodais - Nº 10

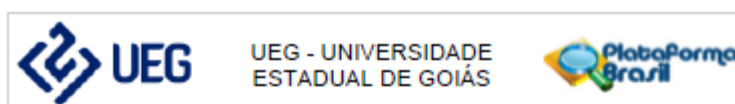
DATA: _____ / _____ /2021



ROTEIRO DE ATIVIDADE E DEBATE:

1. QUAL DATA COMEMORATIVA ESTÁ REPRESENTADA NESSA CHARGE?
2. ESSA CENA DESCREVE UMA AÇÃO BASTANTE COMUM NESSA ÉPOCA. QUAL É?
3. NESSE TEXTO, QUEM ESTÁ PEDINDO ALGO? E O QUE PEDE?
4. COM BASE EM SEUS CONHECIMENTOS E NA FIGURA DO PLANETA TERRA NA CHARGE, VOCÊ CONSIDERA O QUE ELE ESTÁ PEDINDO AO PAPAÍ NOEL ALGO PARA SER RELIZADO NO FUTURO OU NO PRESENTE? POR QUÊ?
5. EM SUA OPINIÃO, PARA O DESEJO DO PLANETA TERRA SE REALIZAR, DEPENDE DE QUÊ? EXPLIQUE
6. VOCÊ ACHA IMPORTANTE AS PESSOAS ATENDEREM AO PEDIDO DA TERRA? POR QUÊ?
7. SE VOCÊ PUDESSE FAZER O PEDIDO DE ALGO QUE TORNASSE O MUNDO MELHOR, O QUE VOCÊ PEDIRIA? POR QUÊ?

ANEXO 11 – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Compreensão responsiva ativa: um estudo de caso sobre textos multimodais no ensino/aprendizagem de alunos com deficiência

Pesquisador: DAIANE ALVES DE VASCONCELOS

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 44687221.5.0000.8113

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.045.750

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos arquivos Informações Básicas da Pesquisa ("PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1716247.pdf" de 10/09/21) e projeto detalhado ("Projeto04.pdf" de 10/09/21).

Resumo:

O presente projeto pretende compreender como a compreensão responsiva ativa se manifesta por meio da leitura de textos multimodais para alunos com deficiência intelectual. A pesquisa é de base qualitativa, de caráter exploratório, baseada em estudo de caso, em que a coleta de dados acontecerá em escola pública de Goiânia com dois alunos com deficiência intelectual e seus professores de língua portuguesa e de apoio pedagógico, por meio de encontros remotos, a priori.

Introdução:

Muitas pesquisas têm refletido sobre o ensino de leitura, especialmente, em Língua Portuguesa (LP), que parece se preocupar, prioritariamente, em levar o aluno a desenvolver a leitura por meio da decodificação de letras, compondo esse trabalho com atividades estruturais, limitadas ao texto em si mesmo e não considerando outros aspectos (culturais, sociais, políticos, entre outros) em que o aluno está inserido e parte deles no processo de compreensão textual. Pensando, especificadamente, nos alunos com deficiência intelectual o foco no ensino de leitura focado

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 00, Bloco II, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.045.750

exclusivamente no letramento da palavra escrita, parece limitar o alcance e as possibilidades de compreensão textual, que são infinitas, principalmente, quando tratamos de textos multimodais. O ensino de leitura multimodal contribui efetivamente para o uso social da língua que oportuniza ao aluno construir sentidos significativos para sua vida cotidiana? A conquista da emancipação de alunos com deficiência é oportunizada pelo trabalho com a leitura multimodal? Atividades de leitura focadas na compreensão responsiva ativa podem auxiliar na ruptura de conceitos que definem o aluno com deficiência apenas como um ouvinte/leitor passivo, que não constrói significados próprios acerca do texto?

Hipótese:

Conjectura-se, a partir da noção de 'compreensão responsiva ativa', de perspectiva bakhtiniana, a possibilidade de emancipação do aluno com deficiência. Isto é, acredita-se que a noção de compreensão responsiva ativa pode ser um grande ganho no processo educacional, em específico falando de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa para alunos com deficiência intelectual.

Metodologia Proposta:

A metodologia qualitativa é a que se pretende utilizar nesta pesquisa sobre o processamento da compreensão responsiva ativa na leitura de textos multimodais para alunos com deficiência intelectual, com base em um estudo de caso. Como o foco do estudo está no processo de leitura de alunos com deficiência intelectual, a pesquisa deverá contar com a participação de dois alunos nessa condição e de dois profissionais diretamente envolvidos no processo educacional desses alunos: um professor regente da disciplina Língua Portuguesa e um professor de apoio pedagógico aos referidos alunos. Prevê-se que, dentro das expectativas permitidas para o momento, a coleta de dados deverá ocorrer em 10 encontros, os quais serão realizados preferencialmente em módulo remoto, por meio do Google Meet. Todos esses eventos deverão ser gravados, enquanto perdurar o sistema híbrido de ensino adotado pela Instituição de ensino, com o intuito de garantir o anonimato, sigilo e confidencialidade dos dados e participantes o convite será feito individualmente, por e-mail e na forma de lista oculta aos participantes e apenas os pesquisadores terão acesso à senha do e-mail criado para tal fim.

Caso tal realidade sofra alterações e o ensino possa passar a ocorrer no modo presencial, os encontros serão realizados in loco e, de igual modo, também serão gravados no âmbito da escola. Ressaltamos, que as escolas retomando o ensino presencial, nossa pesquisa in loco respeitará todo protocolo de biossegurança durante o processo de coleta de dados, ou seja, será indispensável o uso de máscara durante os encontros, por parte de todos os participantes, distanciamento será garantido com a pré-disposição das carteiras no ambiente escolhido para as

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 09, Bloco II, Tâneo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
UF: GO Município: ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 E-mail: cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Pensear: 5.045.750

aulas, aferição da temperatura e a disposição individual de álcool em gel no ambiente de ensino. Como instrumentos de coleta, serão seguidos os seguintes passos: a) produção de diários de campo; b) elaboração e aplicação de questionários abertos e fechados para os alunos participantes da pesquisa e também para os professores envolvidos no estudo de caso; c) ministrar, com a devida autorização da direção e da coordenação da Instituição locus, um conjunto de aulas.

Para os questionários dos professores (anexo I e II do projeto de pesquisa), as indagações caminharão no sentido de buscar compreender como as práticas de leitura, voltadas para alunos com deficiência, são planejadas e/ou executadas e quais objetivos são visados por eles, entrevista feita individualmente com cada profissional. No que se refere às alunas (anexo III do projeto de pesquisa), pretendemos aplicar questionários que nos possibilitem nos aproximar da expectativa das alunas para as atividades de práticas de leitura, procurando compreender como elas se veem nessa prática em sala de aula ou como percebem a visão que o professor e/ou os colegas possuem a respeito delas mesmas, questionamentos realizados individualmente com as participantes ou na presença de seus responsáveis, caso preferam.

Para essas aulas, serão utilizados, como recursos didáticos, três gêneros de textos multimodais: charge, propaganda e história em quadrinhos, os quais formam parte do Currículo Referência da 2ª série do Ensino Médio do Estado de Goiás, série em que os alunos participantes da pesquisa estão devidamente matriculados. Dessa forma, os conteúdos trabalhados durante a coleta de dados, estarão em total consonância com o planejamento do professor regente, sendo todo encontro planejado e discutido com o professor regente, sempre utilizando recursos variados como textos impressos, vídeos, slides, jogos, entre outros, que facilitem a aula do professor e a coleta de dados. O cuidado em pensar em gêneros textuais que fazem parte do cotidiano do aluno, poderá nos proporcionar uma melhor interação, visto que os encontros partirão de uma abordagem mais dialógica, visando buscar vestígios do processamento da compreensão responsiva ativa por meio da apresentação, leitura e discussão desses textos.

Critério de Inclusão:

Foi estabelecido, como critério de seleção dos estudantes que participariam da pesquisa, o tipo de deficiência (neste caso, a intelectual) e também o fato de essa deficiência possibilitar que o aluno tenha o direito a um professor de apoio pedagógico. No 2º ano do Ensino Médio da Instituição de ensino, somente duas adolescentes se enquadram nessas condições, estando todos os outros estudantes excluídos desse processo de seleção, ainda que, pela condição de pessoas com deficiência intelectual, também necessite de uma formação leitora que vise a suas práticas sociais para seu melhor desempenho nas relações do cotidiano. Outros critérios considerados para a

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco II, Tâneo
Bairro: FAZENDA BARRREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
UF: GO Município: ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 E-mail: cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.045.750

definição do perfil dos estudantes foram: disposição em participar da pesquisa; uma boa relação entre família-escola; existência de documentação médica (especificada pela Secretaria de Educação) que comprove o diagnóstico médico da deficiência intelectual. Por fim, para a definição dos participantes, antes da finalização do texto do projeto de pesquisa, foi feito um breve contato informal com todos os possíveis participantes da pesquisa (os professores, as duas alunas e seus respectivos responsáveis) a fim de realizar uma breve consulta sobre a disponibilidade de participar do evento científico.

Critério de Exclusão:

Foram excluídos da pesquisa os alunos que não possuem deficiência intelectual, aqueles que não possuem laudo médico com diagnóstico que lhes garanta o professor de apoio, de acordo com as normas da Secretaria de Educação, alunos não matriculados no ensino médio e aqueles que não se sentiram confortáveis em participar da pesquisa ou que seus responsáveis optaram por não permitir.

Tamanho da amostra no Brasil: 4

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Realizar estudo de caso acerca da compreensão responsiva ativa de alunos com deficiência intelectual por meio da leitura de textos multimodais em sua formação integral.

Objetivo Secundário:

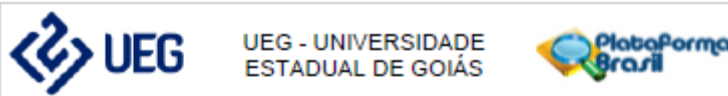
- 1) Investigar como uma prática de leitura permite atitudes responsivas ativas de alunos com deficiência;
- 2) analisar como a compreensão responsiva ativa contribui efetivamente para o uso social da língua, oportunizando ao aluno a construção de sentidos significativos para sua vida cotidiana.
- 3) contribuir para a pesquisa sobre o tema compreensão responsiva ativa por meio de textos multimodais para alunos com deficiência e para as áreas da educação inclusiva e linguística.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considerando a pandemia, no que diz respeito a saúde dos envolvidos, pensando na exposição

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 09, Bloco III, Tênis
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
UF: GO Município: ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 E-mail: cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.045.750

dos participantes ao vírus da COVID-19, optaremos a priori pela coleta de dados realizada de maneira remota e caso haja o retorno das atividades presenciais nossa pesquisa, in loco, respeitará todo protocolo de biossegurança durante o processo de coleta de dados, ou seja, será indispensável o uso de máscara durante os encontros, por parte de todos os participantes, distanciamento será garantido com a predisposição das carteiras no ambiente escolhido para as aulas, aferição da temperatura e a disposição individual de álcool em gel no ambiente de ensino. Referente aos riscos de identificação dos participantes salientamos que os dados constituídos por material escrito, produzido pelas alunas, em forma de atividades, durante os encontros presenciais ou remotos, não terão a necessidade de identificação, ficando, dessa maneira, assegurados o sigilo e a privacidade de todos os envolvidos.

Sobre as gravações em áudio e vídeo das aulas presenciais e no modo online, de fato os participantes poderão ser identificados. Contudo, nos comprometemos com os responsáveis pelos alunos e com os demais participantes a não divulgá-las sem autorização deles. De fato, não pretendemos fazer uso de imagens dos participantes, mas caso autorizado por algum vídeo pela família e participantes, faremos uso de algum tipo de edição de vídeo que não mostre o rosto do mesmo. Esperamos que o Comitê de Ética autorize as gravações, pois elas serão necessárias, por exemplo, para observarmos reações do aluno durante a leitura de textos multimodais (expressões faciais ou de outras partes do corpo, as quais podem remeter a uma resposta positiva ou negativa aos sentidos do texto). Essas reações também serão registradas em meu diário de campo. Contudo, as gravações podem servir para tirar dúvidas sobre algum detalhe que tenha passado despercebido durante as observações oculares do processo de aprendizagem em análise.

Ressaltamos que caso seja de interesse do participante, este poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento e não terá prejuízo algum, caso pretenda deixar de participar deste estudo. Todos os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo físico e digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será plotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

Benefícios:

Como esta é uma pesquisa sem fins lucrativos, não haverá qualquer tipo de remuneração para os participantes. No entanto, o professor participante terá como benefícios a promoção da reflexão da sua prática em sala de aula, possibilidade de uma ressignificação de práticas pedagógicas, bem como da construção de um saber reflexivo a partir do olhar para suas próprias experiências de vida. No que se refere a participação do aluno na pesquisa os benefícios estão relacionados,

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 09, Bloco II, Tâneco
 Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
 UF: GO Município: ANAPOLIS
 Telefone: (62)3328-1434 E-mail: cnp@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.045.750

principalmente, a possibilidade de melhoria da compreensão de textos, melhor organização de ideias, enriquecimento de vocabulário, desenvolvimento da argumentação e memória e, por fim, reconhecer suas facilidades e potenciais de aprendizagem para se desenvolver de maneira mais satisfatória em seu convívio familiar e social.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Verificar item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Verificar item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

A versão digital do TCLE para os responsáveis apresenta texto repetido. Verificar e corrigir.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências elencadas foram:

1- O Termo de Compromisso está assinado apenas por Dalane Alves De Vasconcelos. Entretanto, não é a única pesquisadora, já que trata-se de uma dissertação de mestrado e neste caso, tem ao menos dois pesquisadores, o discentes de mestrado e o orientador. Solicita-se a complementação das demais assinaturas no referido documento.

Resposta: Novo termo anexado.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

2- Referente ao documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1716247.pdf

I) Utilização do termo "sujeito". Este termo deve ser substituído, já que a Resolução 466/12 e 510/16 orientam a substituição por participante da pesquisa.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

II) O método apresentado é simplório a ponto de não permitir a análise ética. Os pesquisadores destacam que a "Escrita da metodologia e elaboração de questionários abertos e/ou fechados para os alunos participantes da pesquisa e também para os professores envolvidos no estudo de caso" ocorrerá em julho de 2021. Entretanto, este é um item essencial da análise ética. Sem ele, o referendo protocolo de pesquisa não será aprovado. Assim, solicita-se detalhamento de alguns item. Para isso, seguem alguns que precisam ser apresentados:

A) Quais são os critérios de inclusão e exclusão dos participantes?

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 09, Bloco II, Tâneas
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
UF: GO Município: ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 E-mail: cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.045.750

Resposta:

Critério de Inclusão:

, foi estabelecido, como critério de seleção dos estudantes que participariam da pesquisa, o tipo de deficiência (neste caso, a intelectual) e também o fato de essa deficiência possibilitar que o aluno tenha o direito a um professor de apoio pedagógico. No 2o ano do Ensino Médio da Instituição de ensino, somente duas adolescentes se enquadram nessas condições, estando todos os outros estudantes excluídos desse processo de seleção, ainda que, pela condição de pessoas com deficiência intelectual, também necessite de uma formação leitora que vise a suas práticas sociais para seu melhor desempenho nas relações do cotidiano. Outros critérios considerados para a definição do perfil dos estudantes foram: disposição em participar da pesquisa; uma boa relação entre família-escola; existência de documentação médica (especificada pela Secretária de Educação) que comprove o diagnóstico médico da deficiência intelectual. Por fim, para a definição dos participantes, antes da finalização do texto do projeto de pesquisa, foi feito um breve contato informal com todos os possíveis participantes da pesquisa (os professores, as duas alunas e seus respectivos responsáveis) a fim de realizar uma breve consulta sobre a disponibilidade de participar do evento científico.

Critério de Exclusão:

Foram excluídos da pesquisa os alunos que não possuem deficiência intelectual, aqueles que não possuem laudo médico com diagnóstico que lhes garanta o professor de apoio, de acordo com as normas da Secretária de Educação, alunos não matriculados no ensino médio e aqueles que não se sentiram confortáveis em participar da pesquisa ou que seus responsáveis optaram por não permitir.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

B) Quais critérios e ou referências bibliográficas embasam a escolha de 2 participantes apenas em um universo de um escola?

Resposta: amostra por conveniência conforme descrito no item "critérios de inclusão".

PENDÊNCIA ATENDIDA.

C) Quais serão as formas de abordagem dos professores, participantes e responsáveis por estes?

Resposta: Segue texto do item "critérios de inclusão": "Por fim, para a definição dos participantes, antes da finalização do texto do projeto de pesquisa, foi feito um breve contato informal com todos os possíveis participantes da pesquisa (os professores, as duas alunas e seus respectivos

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 00, Bloco II, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
UF: GO Município: ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 E-mail: cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.045.750

responsáveis) a fim de realizar uma breve consulta sobre a disponibilidade de participar do evento científico."

PENDÊNCIA ATENDIDA.

D) Quais são as perguntas norteadoras de uma possível entrevista ou qual é o questionário a ser aplicado aos professores e aos participantes?

Resposta: foram apresentadas as perguntas norteadoras para os participantes nos anexos do projeto de pesquisa.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

E) Qual será a plataforma digital a ser utilizada sobre o ensino remoto e quais os recursos que poderão ser utilizados por ela para facilitar a aula, assim como as medidas que permitem o sigilo dos dados da pesquisa?

Resposta: "a coleta de dados deverá ocorrer em 10 encontros, os quais serão realizados preferencialmente em módulo remoto, por meio do Google Meet. (...) com o intuito de garantir o anonimato, sigilo e confidencialidade dos dados e participantes o convite será feito individualmente, por e-mail e na forma de lista oculta aos participantes e apenas os pesquisadores terão acesso à senha do e-mail criado para tal fim.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

F) Será utilizado o recurso de gravação das aulas?

Resposta: "Todos esses eventos deverão ser gravados, enquanto perdurar o sistema híbrido de ensino adotado pela Instituição de ensino."

PENDÊNCIA ATENDIDA.

G) Como o material produzido na pesquisa será armazenado resguardando a possibilidade de identificação dos participantes?

RESPOSTA: "Todos os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo físico e digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas."

PENDÊNCIA ATENDIDA.

H) Como as 10 aulas poderão influenciar no conteúdo ministrado no componente curricular obrigatório? Os temas abordados farão parte do componente pedagógico ou serão um módulo à parte?

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 09, Bloco II, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
UF: GO Município: ANAPÓLIS
Telefone: (62)3328-1434 E-mail: cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.045.750

Resposta: "os conteúdos trabalhados durante a coleta de dados, estarão em total consonância com o planejamento do professor regente, sendo todo encontro planejado e discutido com o professor regente, sempre utilizando recursos variados como textos impressos, vídeos, slides, jogos, entre outros, que facilitem a aula do professor e a coleta de dados."

PENDÊNCIA ATENDIDA.

I) Qual método será utilizado para análise dos dados obtidos?

RESPOSTA: "a análise de dados se pautará no conceito de Análise do Discurso (AD) que não se limita somente aos aspectos que são apresentados, sendo necessário assim uma visão ampliada e profunda no processo de compreensão dos dados. Com essa intenção, elencamos, inicialmente, algumas categorias de análise imprescindíveis no estudo dos dados coletados como os efeitos de sentido, memória discursiva, condições de produção do discurso e sujeitos discursivos."

PENDÊNCIA ATENDIDA.

J) Detalhar outros pontos metodológicos que permitam a avaliação ética, como por exemplo: as entrevistas acontecerão na presença de outras pessoas como outros alunos ou professores?

RESPOSTA: "A entrevista será realizada individualmente com os participantes, longe da presença de demais pessoas, em sala vazia ou em ligação virtual exclusiva para pesquisador e participante em ambos os casos."

PENDÊNCIA ATENDIDA.

III) Os possíveis riscos da pesquisa foram devidamente minorados. Recomenda-se aos pesquisadores reflexão a respeito do tema e elaboração de um texto que nomeie os possíveis riscos aos participantes da pesquisa, assim como as medidas adotadas pelos pesquisadores para minimizá-los. Esses dados devem ser adicionados em todos os documentos do protocolo de pesquisa.

RESPOSTA: Novo texto foi apresentado conforme descrito no item "Avaliação dos Riscos e Benefícios" deste parecer e atende às pendências solicitadas.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

Iv) A análise ética do item "Benefícios" diz respeito a responder a seguinte pergunta: Quais são os benefícios para o participantes da pesquisa ao se voluntariarem, ou seja, o que o participante da pesquisa ganha em ser voluntário da pesquisa? E elas não foram respondidas. O texto apresentado

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 00, Bloco II, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
UF: GO Município: ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 E-mail: cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.045.750

diz respeito aos benefícios da pesquisa para o pesquisadores e não aos participantes. Assim, solicita-se reformulação deste item.

Entretanto, para que os benefícios sejam alcançados há a necessidade dos pesquisadores apresentarem algum grau de devolutiva do resultado da pesquisa aos participantes e aos seus responsáveis. E este ponto não foi mencionado no método da pesquisa. Solicita-se esclarecimentos a este respeito.

RESPOSTA: Novo texto foi apresentado conforme descrito no item "Avaliação dos Riscos e Benefícios" deste parecer e atende às pendências solicitadas.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

v) Os pesquisadores relatam que as intervenções poderão ocorrer em formato presencial caso as escolas retomem esta atividade. Entretanto, nenhuma medida de prevenção à contaminação pelo coronavírus foi descrita. Solicita-se detalhamento deste item.

REPOSTA: Novo texto foi apresentado conforme descrito no item "Avaliação dos Riscos e Benefícios" deste parecer e atende às pendências solicitadas.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

vi) Os pesquisadores apresentam neste documento que número de indivíduos abordados será de 2. Entretanto relatam que serão elaborados e aplicados questionários a alunos e professores. Desta forma, há incoerência quanto à amostra de pesquisa. Solicita-se reestruturação deste item.

REPOSTA: Foi apresentado que serão 2 professores e 2 alunos leitores, totalizando amostra igual a 4.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

vii) O cronograma apresentado neste documento está em conflito com o apresentado no documento comite2021.pdf. Solicita-se adequação e alteração da data de início de coleta de dados, já que o protocolo de pesquisa ainda está em tramitação ética com óbices éticos.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

3- Folha de Rosto

Os pesquisadores apresentam neste documento que número de indivíduos abordados será de 2. Entretanto, no documento PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1716247.pdf relatam que

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 09, Bloco II, Tâneas
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
UF: GO Município: ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 E-mail: cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.045.750

serão 4 participantes. Solicita-se reestruturação deste item.
PENDÊNCIA ATENDIDA.

4- Ausência do documento obrigatório TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Parte do método proposto será realizada em "uma escola pública da rede estadual de ensino, da cidade de Goiânia, no Estado de Goiás". Portanto, a Instituição coparticipante da pesquisa precisa apresentar sua anuência. Os pesquisadores devem verificar o modelo do documento disponível no site do CEP UEG.

REPOSTA: O referido documento foi apresentado.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

5- Referente ao documento Projeto04

I) Utilização do termo "sujeito". Este termo deve ser substituído, já que a Resolução 466/12 e 510/16 orientam a substituição por participante da pesquisa.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

II) O método apresentado é simpório a ponto de não permitir a análise ética. Solicita-se detalhamento deste item. Para isso, seguem alguns itens que precisam ser apresentados:

A) Quais são os critérios de inclusão e exclusão dos participantes?

RESPOSTA: Segue novo texto apresentado pelas pesquisadoras: "Nesse universo, foi estabelecido, como critério de seleção dos estudantes que participaram da pesquisa, o tipo de deficiência (neste caso, a intelectual) e também o fato de essa deficiência possibilitar que o aluno tenha o direito a um professor de apoio pedagógico. No 3o ano do Ensino Médio da Instituição de ensino, somente duas adolescentes se enquadram nessas condições, estando todos os outros estudantes excluídos desse processo de seleção, ainda que, pela condição de pessoas com deficiência intelectual, também necessite de uma formação leitora que vise a suas práticas sociais para seu melhor desempenho nas relações do cotidiano. Outros critérios considerados para a definição do perfil dos estudantes foram: disposição em participar da pesquisa; uma boa relação entre família-escola; existência de documentação médica (especificada pela Secretaria de Educação) que comprova o diagnóstico médico da deficiência intelectual."

PENDÊNCIA ATENDIDA.

B) Quais critérios e ou referências bibliográficas embasam a escolha de 2 participantes apenas em

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 09, Bloco II, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-909
UF: GO Município: ANAPOLIS
Telefone: (62)3528-1434 E-mail: cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.045.750

um universo de um escola?

RESPOSTA: De acordo com a justificativa metodológica apresentada, foi possível interpretar que não há referências bibliográficas embasam a escolha de 2 participantes, mas sim que amostra foi levantada por conveniência.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

C) Quais serão as formas de abordagem dos professores, participantes e responsáveis por estes?

RESPOSTA: " Por fim, para a definição dos participantes, antes da finalização do texto do projeto de pesquisa, foi feito um breve contato informal com todos os possíveis participantes da pesquisa (os professores, as duas alunas e seus respectivos responsáveis) a fim de realizar uma breve consulta sobre a disponibilidade de participar do evento científico."

PENDÊNCIA ATENDIDA.

D) Quais são as perguntas norteadoras de uma possível entrevista ou qual é o questionário a ser aplicado os professores e aos participantes?

Resposta: foram apresentadas as perguntas norteadoras para os participantes nos anexos do projeto de pesquisa.

PENDÊNCIA ATENDIDA

E) Qual será a plataforma digital a ser utilizada sobre o ensino remoto e quais os recursos que poderão ser utilizados por ela para facilitar a aula, assim como as medidas que permitem o sigilo dos dados da pesquisa?

RESPOSTA: "obre as gravações em áudio e vídeo das aulas presenciais e no modo online, de fato os participantes poderão ser identificados. Contudo, nos comprometemos com os responsáveis pelos alunos e com os demais participantes a não divulgá-las sem autorização deles. De fato, não pretendemos fazer uso de imagens dos participantes, mas caso autorizado for algum vídeo pela família e participantes, faremos uso de algum tipo de edição de vídeo que não mostre o rosto do mesmo. Esperamos que o Comitê de Ética autorize as gravações, pois elas serão necessárias, por exemplo, para observarmos reações do aluno durante a leitura de textos multimodais (expressões faciais ou de outras partes do corpo, as quais podem remeter a uma resposta positiva ou negativa aos sentidos do texto). Essas reações também serão registradas em meu diário de campo. Contudo, as gravações podem servir para tirar dúvidas sobre algum detalhe que tenha passado despercebido durante as observações oculares do processo de aprendizagem em análise."

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 09, Bloco II, Térreo
Bairro: FAZENDA BARRERO DO MEIO CEP: 75.132-903
UF: GO Município: ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 E-mail: cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.045.750

PENDÊNCIA ATENDIDA.

F) Será utilizado o recurso de gravação das aulas?

RESPOSTA: "Prevê-se que, dentro das expectativas permitidas para o momento, a coleta de dados deverá ocorrer em 10 encontros, os quais serão realizados preferencialmente em módulo remoto, por meio do Google Meet. Todos esses eventos deverão ser gravados, enquanto perdurar o sistema híbrido de ensino adotado pela Instituição de ensino."

PENDÊNCIA ATENDIDA.

G) Como o material produzido na pesquisa será armazenado resguardando a possibilidade de identificação dos participantes?

RESPOSTA: "Todos os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo físico e digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas."

PENDÊNCIA ATENDIDA.

H) Como as 10 aulas poderão influenciar no conteúdo ministrado no componente curricular obrigatório? Os temas abordados farão parte do componente pedagógico ou serão um módulo à parte?

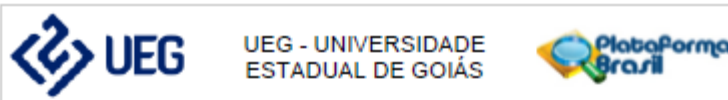
Resposta: "Para essas aulas, serão utilizados, como recursos didáticos, três gêneros de textos multimodais: charge, propaganda e história em quadrinhos, os quais formam parte do Currículo Referência da 2ª série do Ensino Médio do Estado de Goiás, série em que os alunos participantes da pesquisa estão devidamente matriculados. Dessa forma, os conteúdos trabalhados durante a coleta de dados, estarão em total consonância com o planejamento do professor regente, sendo todo encontro planejado e discutido com o professor regente, sempre utilizando recursos variados como textos impressos, vídeos, slides, jogos, entre outros, que facilitem a aula do professor e a coleta de dados."

PENDÊNCIA ATENDIDA.

I) Qual método será utilizado para análise dos dados obtidos?

RESPOSTA: "a análise de dados se pautará no conceito de Análise do Discurso (AD) que não se limita somente aos aspectos que são apresentados, sendo necessário assim uma visão ampliada e

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 09, Bloco II, Térreo
Bairro: FAZENDA BARRERO DO MEIO CEP: 75.132-903
UF: GO Município: ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 E-mail: cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.045.750

profunda no processo de compreensão dos dados. Com essa intenção, elencamos, inicialmente, algumas categorias de análise imprescindíveis no estudo dos dados coletados como os efeitos de sentido, memória discursiva, condições de produção do discurso e sujeitos discursivos.”

PENDÊNCIA ATENDIDA.

J) Detalhar outros pontos metodológicos que permitam a avaliação ética, como por exemplo: as entrevistas acontecerão na presença de outras pessoas como outros alunos ou professores?

RESPOSTA: “A entrevista será realizada individualmente com os participantes, longe da presença de demais pessoas, em sala vazia ou em ligação virtual exclusiva para pesquisador e participante em ambos os casos.”

PENDÊNCIA ATENDIDA.

III) Os pesquisadores relatam que as intervenções poderão ocorrer em formato presencial caso a escola retome esta atividade. Entretanto, nenhuma medida de prevenção à contaminação pelo coronavírus foi descrita. Solicita-se detalhamento deste item.

RESPOSTA: Novo texto foi apresentado conforme descrito no item “Avaliação dos Riscos e Benefícios” deste parecer e atende as pendências solicitadas.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

IV) O cronograma apresentado neste documento está em conflito com o apresentado no documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1716247.pdf. Solicita-se adequação e alteração da data de início de coleta de dados, já que o protocolo de pesquisa ainda está em tramitação ética com óbices éticos.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

6- Quanto aos Termos de Consentimento e Assentimento

A presente proposta de pesquisa necessita de um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) destinados aos alunos, um TCLE destinado aos responsáveis por estes alunos e outro TCLE destinado aos professores. Entretanto, foi apresentado apenas um TCLE destinado aos alunos, que será avaliado quanto aos quesitos éticos como se fosse o TALE. Entretanto, ele deve ser corrigido e os outros TCLEs devem ser apresentados para avaliação ética posterior.

RESPOSTA: Foram apresentados 2 TCLEs e um TALE. Estes foram avaliados e ainda apresenta as

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 09, Bloco II, Térreo
 Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
 UF: GO Município: ANAPOLIS
 Telefone: (62)3328-1434 E-mail: cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.045.750

seguintes pendências:

7- Quanto ao TCLE para os professores:

A) No formato digital não faz sentido usar as frases "rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence às pesquisadoras responsáveis". Assim, esta frase deve ser substituída pela adequação do formato digital de assinatura. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: O texto foi retirado da versão digital.

PENDÊNCIA ATENDIDA

B) O formato digital do TCLE exige o preenchimento do e-mail, nome e CPF do participante. Entretanto, estas solicitações quebram o princípio do sigilo. Além disso, o TCLE não configura-se como um regime contratual entre participante e pesquisador. Assim, o fornecimento de dados pessoais não pode ser exigência para a assinatura de um TCLE. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: O texto foi retirado da versão digital.

PENDÊNCIA ATENDIDA

C) Ainda quanto a solicitação do e-mail como preenchimento obrigatório, esta solicitação faz sentido se for utilizada para o envio de uma via do TCLE para o participante, inclusive, esta é uma recomendação do OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS no Item 2.2. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: A solicitação de preenchimento de e-mail permanece e supõe que seja com finalidade descrita acima.

PENDÊNCIA ATENDIDA

D) Não está disponível para o participante a opção "não concordo", "discordo" "não quero participar" ou alguma frase semelhante referente ao TCLE e o encerramento da página após esta opção se acionada. Ou seja, não há opção de negar a participação na pesquisa sem que haja identificação do mesmo, já que a primeira página do formulário on-line exige o preenchimento do e-mail e nome do mesmo. Solicita-se adequação.

PENDÊNCIA ATENDIDA

E) O item 2.1.2. do OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS explicita que: "2.2.3. Deve-se

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 00, Bloco II, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
UF: GO Município: ANAPÓLIS
Telefone: (62)3328-1434 E-mail: cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.045.750

garantir ao participante de pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do Instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada." O TCLE apresentado não apresenta esta possibilidade de forma clara. Solicita-se adequação.

PENDÊNCIA ATENDIDA

F) Não está explícito como a participação do professor poderá influenciar na carga horária em sala de aula, no acompanhamento dos alunos e se haverá expectadores ou não da entrevista. Solicita-se esclarecimentos.

RESPOSTA: "Ressaltamos que sua participação não influenciará na carga horária em sala de aula, uma vez que seu envolvimento na pesquisa estará vinculado, especialmente, à validação do plano de aula proposto por mim, em consonância com o conteúdo trabalhado em sala de aula regular com os demais alunos não participantes da pesquisa, validação realizada tanto pelo professor regente quanto pelo profissional de apoio pedagógico."

PENDÊNCIA ATENDIDA

8- Quanto ao TCLE para os responsáveis:

A) Tanto a versão impressa quanto a on-line inicia o texto do convite do TCLE com: "Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada (...)". Entretanto, o responsável pelo aluno está sendo convidado a dar o consentimento para a participação da sua criança. Analogamente, ao longo de todo o TCLE, a redação está disposta como se o responsável da pesquisa estivesse sendo convidado a participar e não sua criança. Solicita-se adequação.

PENDÊNCIA ATENDIDA

B) No formato digital não faz sentido usar as frases "rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence às pesquisadoras responsáveis". Assim, esta frase deve ser substituída pela adequação do formato digital de assinatura. Solicita-se adequação.

PENDÊNCIA ATENDIDA

C) A descrição da realização da pesquisa está recheada de termos técnicos e não está

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 00, Bloco II, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
UF: GO Município: ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 E-mail: cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.045.750

objetivamente claro qual será o papel que a criança irá desempenhar na pesquisa, bem como quais serão as atividades que ela será submetida. Solicita-se adequação.

PENDÊNCIA ATENDIDA

D) Há divergências nos formatos impresso e digital do TCLE. Por exemplo, não foram apresentados com clareza e objetividade os benefícios às crianças participantes, bem como não estão previstas as devolutivas dos resultados no formato digital do TCLE.

PENDÊNCIA ATENDIDA

E) Não está explícito se durante as 10 aulas de intervenção usando textos multimodais os alunos pesquisados estarão participando juntamente com os outros colegas da turma ou se estarão separados. Não está evidente se haverá necessidade de um tratamento diferenciado na abordagem dos textos para os alunos participantes e como isso poderá influenciar no constrangimento deles perante aos colegas. Detalhar este ponto em linguagem para os responsáveis.

Resposta: "sua autorização da participação do seu filho (a) na pesquisa permitirá, a princípio, que ele (a) participe de 10 aulas de 45 minutos, sendo 2 encontros semanais, respeitando sempre o horário de aula do aluno, durante essas aulas ele (a) fará atividades de leitura comigo, com o outro aluno (a) participante que também é deficiente intelectual e o professor de apoio que acompanha eles."

PENDÊNCIA ATENDIDA

F) O formato digital do TCLE exige o preenchimento do e-mail, nome e CPF do responsável. Entretanto estas solicitações quebram o princípio do sigilo. Além disso, o TCLE não configura-se como um regime contratual entre participante e pesquisador. Assim, o fornecimento de dados pessoais não pode ser exigência para a assinatura de um TCLE. Solicita-se adequação.

PENDÊNCIA ATENDIDA

G) Ainda quanto a solicitação do e-mail como preenchimento obrigatório, esta solicitação faz sentido se for utilizada para o envio de uma via do TCLE para o responsável, inclusive, esta é uma recomendação do OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS no item 2.2. Solicita-se adequação.

PENDÊNCIA ATENDIDA

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 00, Bloco II, Térreo
Bairro: FAZENDA BARRERO DO MEIO CEP: 75.132-903
UF: GO Município: ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 E-mail: cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.045.750

H) Não está disponível para o responsável a opção "não concordo", "discordo" "não quero participar" ou alguma frase semelhante referente ao TCLE e o encerramento da página após esta opção se acionada. Ou seja, não há opção de negar a participação na pesquisa sem que haja identificação do mesmo, já que a primeira página do formulário on-line exige o preenchimento do e-mail e nome do mesmo. Solicita-se adequação.

PENDÊNCIA ATENDIDA

I) O item 2.1.2. do OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS explicita que: "2.2.3. Deve-se garantir ao participante de pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada." O TCLE apresentado não apresenta esta possibilidade de forma clara. Solicita-se adequação.

PENDÊNCIA ATENDIDA

9- Quanto ao TALE para os alunos:

A) O TALE não apresenta a possibilidade do aluno negar ser gravado. Isso precisa estar presente no termo. Solicita-se adequação.

PENDÊNCIA ATENDIDA

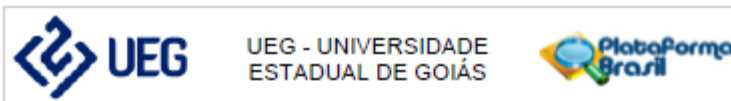
B) Não está explícito se durante as 10 aulas de intervenção usando textos multimodais os alunos pesquisados estarão participando juntamente com os outros colegas da turma ou se estarão separados. Não está evidente se haverá necessidade de um tratamento diferenciado na abordagem dos textos para os alunos participantes e como isso poderá influenciar no constrangimento deles perante aos colegas. Detalhar este ponto em linguagem acessível aos alunos participantes.

RESPOSTA: "Se você quiser participar, iremos nos encontrar durante dez aulas de português, sendo que durante a semana nos veremos duas vezes, junto com sua professora de apoio. Assim será uma aula especial que estarão somente eu, você, seu colega, que também participa da pesquisa, e o professor de apoio."

PENDÊNCIA ATENDIDA

C) O formato digital do TALE exige o preenchimento do e-mail, nome e CPF do participante. Entretanto, estas solicitações quebram o princípio do sigilo. Além disso, o TALE não configura-se

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 09, Bloco II, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
UF: GO Município: ANAPÓLIS
Telefone: (62)3328-1434 E-mail: cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.045.750

como um regime contratual entre participante e pesquisador, especialmente porque trata-se de menor de idade. Assim, o fornecimento de dados pessoais não pode ser exigência para a assinatura de um TCLE. Solicita-se adequação.

PENDÊNCIA ATENDIDA

D) Ainda quanto a solicitação do e-mail como preenchimento obrigatório, esta solicitação faz sentido se for utilizada para o envio de uma via do TALE para o responsável. Inclusive, esta é uma recomendação do OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS no item 2.2. Solicita-se adequação.

PENDÊNCIA ATENDIDA

E) Não está disponível para o responsável a opção "não concordo", "discordo" "não quero participar" ou alguma frase semelhante referente ao TCLE e o encerramento da página após esta opção se acionada. Ou seja, não há opção de negar a participação na pesquisa sem que haja identificação do mesmo, já que a primeira página do formulário on-line exige o preenchimento do e-mail e nome do mesmo. Solicita-se adequação.

PENDÊNCIA ATENDIDA

F) O item 2.1.2. do OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS explicita que: "2.2.3. Deve-se garantir ao participante de pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada." O TCLE apresentado não apresenta esta possibilidade de forma clara. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: "Toda vez que nos encontrarmos, as aulas serão gravadas e vamos ter aulas sobre leitura, usando charges, histórias em quadrinhos e propagandas para que a gente possa conversar sobre o texto, fazer atividades, leituras e algumas vezes vamos conversar sozinhos sobre o que você sente durante as aulas, se gosta de leitura, se tem dificuldades, mas só se você quiser.

PENDÊNCIA ATENDIDA

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 09, Bloco II, Térreo
 Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
 UF: GO Município: ANAPOLIS
 Telefone: (62)3528-1434 E-mail: cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer 5.045.750

10- Documentos desnecessários:

São apresentados os documentos "TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA" e "CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO" ao final do projeto de pesquisa. Entretanto, esses documentos são dispensáveis, já que deverá ser apresentado o Termo da Anuência da escola já assinado e carimbado pela diretora da mesma e o consentimento deverá ser dado de forma online por recursos a serem escolhidos pelos próprios pesquisadores.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

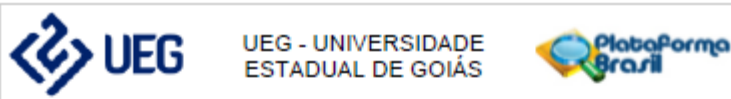
Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UEG considera o presente protocolo APROVADO. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado e lembramos que os relatórios de pesquisa devem ser enviados semestralmente, comunicando ao CEP a ocorrência de eventos adversos esperados ou não esperados, conforme disposto na Norma Operacional do CNS nº 001/2013. O prazo para a entrega do relatório final, via notificação na Plataforma Brasil, é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P PROJETO_1716247.pdf	10/09/2021 14:55:51		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEALUNO.pdf	10/09/2021 14:56:50	DAIANE ALVES DE VASCONCELOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLeresponsAvel.pdf	10/09/2021 14:55:59	DAIANE ALVES DE VASCONCELOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLeprofessor.pdf	10/09/2021 14:55:32	DAIANE ALVES DE VASCONCELOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoO4.pdf	10/09/2021 14:53:24	DAIANE ALVES DE VASCONCELOS	Aceito

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 90, Bloco II, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
UF: GO Município: ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 E-mail: cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.045.750

Cronograma	CronogramaDAIANE.pdf	10/09/2021 14:52:49	DAIANE ALVES DE VASCONCELOS	Aceito
Folha de Rosto	folhadestocomte07/2021.pdf	25/07/2021 15:40:16	DAIANE ALVES DE VASCONCELOS	Aceito
Declaração de concordância	termodeanuencia.pdf	25/05/2021 18:13:21	DAIANE ALVES DE VASCONCELOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	ModeloTermoCompromissoNOVO.pdf	25/05/2021 18:08:50	DAIANE ALVES DE VASCONCELOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANAPOLIS, 19 de Outubro de 2021

Assinado por:
MARIA IDELMA VIEIRA D ABADIA
(Coordenador(a))

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 90, Bloco II, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
UF: GO Município: ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 E-mail: cnp@ueg.br

ANEXO 12 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Link de acesso ao Google Forms: <https://forms.gle/KwzQVjz1R7WvzkAG9>

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "intitulada **Compreensão responsiva ativa: um estudo de caso sobre textos multimodais no ensino/aprendizagem de alunos com deficiência**" Meu nome é Daiane Alves de Vasconcelos . Seu responsável permitiu que você participe. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser e não terá nenhum problema se desistir. Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato comigo, pesquisador (a) responsável Daiane Alves de Vasconcelos por e-mail vasconcelos67@hotmail.com ou telefone, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o nú mero 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 99489-8326. Você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), por telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira ou por e-mail: cep@ueg.br.

Esta pesquisa tem como objetivo realizar um estudo sobre a compreensão responsiva ativa de alunos com deficiência intelectual por meio da leitura de textos multimodais. Se você quiser participar, iremos nos encontrar durante dez aulas de português, sendo que durante a semana nos veremos duas vezes, junto com suas professoras de português e de apoio. Toda vez que nos encontrarmos, as aulas serão gravadas e vamos ter aulas sobre leitura, usando charges, histórias em quadrinhos e propagandas para que a gente possa conversar sobre o texto, fazer atividades, leituras e algumas vezes vamos conversar sozinhos sobre o que você sente durante as aulas, se gosta de leitura, se tem dificuldades, mas só se você quiser. Os riscos que você terá ao participar do estudo são o de se sentir constrangido com alguma atividade, perceber muita dificuldade para ler ou para responder alguma questão, mas caso isso aconteça basta você dizer que não quer fazer a atividade, me falar que não quer ler o texto ou responder minha pergunta, pode sair da aula e pode parar de participar dos nosso encontros. Outro risco que você pode ter, caso as aulas voltem a acontecer na escola, é a contaminação com COVID, mas para isso usaremos e todas as aulas, máscara, álcool em gel, sentaremos mais distantes dos colegas e dos professores, podemos fazer nossas aulas no pátio e quando for usar o banheiro lavar as mãos com sabonete que estará disponível para seu uso. Para garantir que ninguém vai te reconhecer nas gravações das aulas, não iremos divulgar sua imagem sem autorização sua e dos seus responsáveis. Nossa intenção não é divulgar algum vídeo, mas caso vocês autorizem, faremos uso de algum tipo de edição de vídeo que não mostre seu rosto. Caso aconteça algo de errado, você

Av. Juscelino Kubitschek, nº 146 - Bairro Jundiá Caixa Postal 459 Anápolis - GO
CEP: 75.110-390 Bloco II - 3º Andar – Telefone: (62) 3328-1188
Homepage: <http://www.ppgielt.ueg.br/>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

receberá assistência total e sem custo e terá direito de buscar indenização. Este estudo tem como benefícios melhorar sua compreensão do texto, sua leitura, a comunicação com seus colegas, com sua família e com todas as pessoas que você convive no seu dia a dia, além disso vai te ajudar a descobrir como você aprende melhor fazendo suas dificuldades diminuírem. Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas não daremos o seu nome aos outros. Qualquer dúvida que você tiver, pode me perguntar quando quiser.

Eu, _____ aceito participar da pesquisa. Entendi que posso desistir de participar a qualquer momento e que isto não terá nenhum problema. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Goiânia, ____ de _____ de 2021

Assinatura do(a) participante de pesquisa

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: ____/____/____

ANEXO 13 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE ANAPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Link de acesso ao Google Forms: <https://forms.gle/IF6g6Yb8FLYKKA>

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Compreensão responsiva ativa: um estudo de caso sobre textos multimodais no ensino/aprendizagem de alunos com deficiência”. Meu nome é Daiane Alves de Vasconcelos, sou mestranda do programa de pós graduação Interdisciplina em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), pesquisadora responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubriche todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence às pesquisadoras responsáveis. Esclareço que em caso de optar em não participar da pesquisa você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail vasconcelos67@hotmail.com, no endereço Avenida Ransende Qd 14 Lt 11, Bairro São Francisco, Goiânia – GO, CEP: 74455-210 e, inclusive, sob forma de contato pelo aplicativo do whatsapp ou ligação a cobrar, caso deseje, acrescentando o número 9090 antes do seguinte contato telefônico: (62) 99489-8326. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefons: (62) 3328-1439, funcionamento: das 8h às 12h e das 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções normativas e complementares. Os pesquisadores que compõem esta equipe de pesquisa são a mestranda Daiane Alves de Vasconcelos e a Orientadora Dra. Gláucia Vieira Cândido.

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 40 minutos e será feita por mim, por meio de encontro remoto, com link disponibilizado posteriormente, seguida de perguntas. Av. Juscelino Kubitschek, n° 146 - Bairro Jardim Caixa Postal 459 Anápolis - GO CEP: 75.110-390 Bloco II - 3° Andar - Telefone: (62) 3328-1188 Homepage: <http://www.ppgielt.ueg.br/>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOLÁS
UNIDADE ANAPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT
 para explicação e cabendo uma segunda leitura, caso desejem, sua participação na pesquisa será dividida a princípio em 10 encontros de 45 minutos, sendo 2 encontros semanais, respeitando sempre o horário de aula do aluno.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é a necessidade cada vez mais crescente em se promover discussões e investigações que busquem refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem de leitura para alunos com deficiência, especialmente, intelectual e que respeite as diversidades dos alunos. As necessidades da educação inclusiva é uma realidade nas escolas de educação básica, algo que merece grande atenção. Como professora efetiva da educação básica da rede estadual de Goiás- GO desde o ano de 2010, e em atuação na educação especial desde o ano de 2012, tenho percebido a necessidade e urgência em ampliar as pesquisas em torno da educação especial, bem como ouvir a experiência dos professores que lidam com as demandas da inclusão nas salas de aula e contribuir com a aprendizagem dos alunos com deficiência, em especial, do que diz respeito a leitura, em específico. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é realizar um estudo de caso sobre a compreensão responsiva ativa de alunos com deficiência intelectual por meio da leitura de textos multimodais.

A coleta de dados deverá ocorrer a princípio em 10 encontros, realizados preferencialmente em módulo remoto pelo *Google Meet*, mesma plataforma utilizada pela escola para as aulas, caso tal realidade sofra alterações para o ensino presencial, os encontros serão realizados na própria escola onde o aluno estuda. Lembrando que a instituição oferece material de segurança biológica, caso seja necessário o encontro presencial, os quais disponibilizaremos a todos os participantes: máscaras, álcool em gel, sabonetes e toalhas descartáveis em todos os banheiros, espaço ao ar livre para aulas, distanciamento de carteiras e termômetro, itens indispensáveis e os quais usaremos durante os encontros em nossa sala de aula.

Como instrumentos de coleta, serão seguidos os seguintes passos: a) produção de diários de campo; b) elaboração e aplicação de questionários abertos e/ou fechados para os alunos participantes da pesquisa e também para os professores envolvidos no estudo de caso;

Av. Juscelino Kubitschek, n° 146 - Bairro Jardim Caixa Postal 459 Anápolis - GO
 CEP: 75.110-390 Bloco II - 3º Andar - Telefone: (62) 3328-1188
 Homepage: <http://www.ppgielt.usg.br/>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT
 c) ministrar, com a devida autorização da direção e da coordenação da instituição-locus, um conjunto de aulas.

Para essas aulas, serão utilizados três gêneros de textos multimodais: charge, propaganda e história em quadrinhos, os quais formam parte da matriz curricular da série dos alunos participantes da pesquisa. Esclareço que as aulas serão gravadas e todo material produzido escrito ou digital será guardado com sigilo, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

- Não permito a gravação/obtenção da imagem/voz do meu filho (a).
 Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz do meu filho (a).

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

- Permito a divulgação da imagem/voz do meu filho (a) nos resultados publicados da pesquisa.
 Não permito a divulgação da imagem/voz do meu filho (a) nos resultados publicados da pesquisa.

Riscos e formas de minimizá-los:

Como dito, considerando o risco referente a pandemia, com o intuito de minimizar a exposição do aluno (a) ao vírus da COVID-19, optaremos a priori pela coleta de dados realizada de maneira remota e caso haja o retorno das atividades presenciais, a instituição de ensino conta com diversos recursos de segurança biológica como máscaras, espaço para aula ao ar livre, respeito ao distanciamento, disponibilização de álcool em gel e aparelho aferidor de temperatura, dos quais faremos uso em todos os encontros. Referente ao risco de identificação do (a) aluno (a) participante, as medidas adotadas para garantir o sigilo, anonimato e confiabilidade dos dados e do (a) aluno (a) durante o período de coleta em aulas remotas realizaremos o convite individualmente, por e-mail e na forma de lista oculta a cada um, garantindo que apenas os pesquisadores terão acesso à senha do e-mail criado para tal fim. Sobre as gravações em áudio e vídeo das aulas presenciais e no modo online, de fato os alunos poderão ser identificados. Contudo, nos comprometemos com você, responsável pelo aluno, a não divulgar. Av. Juscelino Kubitschek, nº 146 - Bairro Jardim Caixa Postal 459 Anápolis - GO
 CEP: 75.110-390 Bloco II - 3º Andar - Telefone: (62) 3328-1188
 Homepage: <http://www.ppgielt.usg.br/>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

las sem autorização deles. De fato, não pretendemos fazer uso de imagens dos participantes, mas caso autorizado por algum vídeo pelo responsável, faremos uso de algum tipo de edição de vídeo que não mostre o rosto do participante

Outros riscos dizem respeito a esfera psicológica, social e/ou intelectual já que a coleta tratará de investigar a maneira com que a compreensão responsiva dos alunos acontece diante do contexto de leitura multimodal, sendo assim, para o aluno, a dificuldade em executar as atividades propostas pode ressoar nesses aspectos citados de maneira sutil.

Deste modo, os riscos eminentes são esses. Nesse sentido, informamos que, o (a) aluno (a) não são obrigados a responderem as perguntas feitas, e caso sintam-se desconfortáveis ao responder alguma questão proposta no decorrer dos encontros, será possível deixar de participar da pesquisa, não realizar a atividade proposta in total ou apenas não dialogar sobre a questão que lhe casou constrangimento, sem sofrer nenhum prejuízo.

Assistência:

Se o (a) aluno (a) sentir qualquer desconforto lhe será assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa. Caso ele (a) se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na coleta das narrativas e realização das atividades a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo

Benefícios:

A participação do aluno na pesquisa trará benefícios relacionados, principalmente, a seu desenvolvimento escolar, possibilitando a ele (a) a melhoria da compreensão de textos, desenvolvimento da leitura, melhor organização de ideias, enriquecimento de vocabulário, desenvolvimento da argumentação e memória e, além disso, a oportunidade de perceber, descobrir e exaltar suas facilidades de aprendizagem, diminuindo suas dificuldades escolares, de comunicação familiar e de relação social.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Av. Juscelino Kubitschek, n° 146 - Bairro Jardim Caixa Postal 459 Anápolis - GO
 CEP: 75.110-390 Bloco II - 3° Andar - Telefone: (62) 3326-1188
 Homepage: <http://www.ppgielt.uneg.br/>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE ANAPÓLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

Não há necessidade de identificação nas atividades e questionários aplicados, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. O (a) aluno (a) ou o responsável poderá solicitar a retirada dos dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo físico e digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

Indenização:

Se o (a) aluno (a) sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você ou o (a) aluno (a) não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo, como por exemplo, transporte, alimentação, material escolar este será ressarcido por mim, pesquisadora responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisadora responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Desde já, comunicamos que você terá acesso aos resultados da pesquisa, participando posteriormente de um encontro com seu filho (a) e eu, a pesquisadora responsável, para apontamento e discussão dos pontos principais.

Os resultados da participação do (a) aluno (a) poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, nós disponibilizaremos os seguintes contatos telefônicos: (62) 994898326, bem como o e-mail: ysconcelos67@hotmail.com, dados da pesquisadora responsável.

Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável

Eu, pesquisador(a) responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e

Av. Juscelino Kubitschek, nº 146 - Bairro Jardim Caixa Postal 459 Anápolis - GO
CEP: 75.110-390 Bloco II - 3º Andar - Telefone: (62) 3328-1188
Homepage: <http://www.ppgielt.usg.br/>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
 UNIDADE ANAPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
 PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
 LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT
 gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

Declaração do(a) Responsável pelo (a) Participante

Eu, _____, abaixo assinado, discuti com o pesquisador(a) Daiane Alves de Vasconcelos sobre a minha decisão em permitir a participação do meu filho (a) como voluntário(a) do estudo "Compreensão responsiva ativa: um estudo de caso sobre textos multimodais no ensino/aprendizagem de alunos com deficiência". Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação do meu filho (a) é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Goiania, ____ de _____ de 2021

 Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: ____/____/____

 Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: ____/____/____

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE ANAPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS - PPG-IELT



Coleta da(s) assinatura(s) de participante sem letramento