

DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL, LETRAMENTO LITERÁRIO E RECONSTRUÇÃO INTERSUBJETIVA

Silvia Roberta da Mota Rocha
Cleonice Maria de Lima Oliveira
Rossana Sheila Pontes Carvalho Oliveira

Universidade Federal de Campina Grande – silviarobertadamotarocha@gamil.com

Universidade Federal de Campina Grande – cleo_nicelima@hotmail.com

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campina Grande - carvalhorossana@yahoo.com.br

RESUMO: Investigamos o papel pedagógico do Programa de Leitura Compartilhada de Histórias nos processos de alfabetização e letramentos de alunos em situação de deficiência intelectual e/ou múltipla da APAECG, pela análise da apropriação das estratégias sócio afetivas de inserção escolar mediadas pela leitura e de escrita para estes alunos. A pesquisa contou 20 alunos em situação de deficiência intelectual (LI) e 17 professores da APAECG, realizamos entrevistas semi-estruturadas, observações participantes de sessões de leitura e escrita e análises do desempenho discente no início e final da pesquisa. Constatamos a apropriação de estratégias metalinguísticas e melhorias nos aspectos funcionais, de estratégias socioculturais e de ganhos de letramento literário e de estratégias afetivas pelos LI. Esses fatores possibilitaram a ressignificação da subjetividade de dominação inicialmente observada nas atitudes de espera, reprodução/regulações automáticas e resistência a ler na escola. Essa ressignificação construiu uma subjetividade assertiva, quando o LI assume a condição de protagonismo letrado, com atitudes de afirmação pessoal e de pertencimento social na comunidade discursiva do programa, autodeterminação para interagir socialmente e expressar o usufruto da verossimilhança entre o ele próprio e o livro de sua autoria, contração/ foco nas situações de ensino-aprendizagem, posicionamento/contra argumentação e corresponsabilidade com a melhoria da qualidade de sua vida social e escolar, marcantes na educação inclusiva. Os processos de subjetivação, pela ressignificação podem ser incorporados na implementação de políticas de educação inclusiva, quanto à formação leitora de alunos em situação de deficiência intelectual.

PALAVRAS CHAVE: Deficiência Intelectual, Letramento Literário, Estratégias de Inserção Escolar, Reconstrução Intersubjetiva.

INTRODUÇÃO

Analisaremos a apropriação de estratégias de inserção escolar/social por alunos em situação de deficiência intelectual e/ou múltipla da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campina Grande (APAEC-G), quando participantes de um Programa de Leitura Compartilhada de Histórias pertinente ao desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento, particularmente, letramento literário.

Na perspectiva da construção social, a deficiência intelectual não se esgota na condição orgânica do sujeito. Para sua compreensão é necessária, exigente e deve envolver o trabalho interdisciplinar com os vários saberes das ciências dos sujeitos (BATISTA & MANTOAN, 2006).

Numa perspectiva sistêmica, a deficiência intelectual resulta da relação entre as dimensões primária (dimensão biológica) e secundária (dimensão relacional) (POULIN, 2010; CARNEIRO, 2007), caracterizando-se como condição inferiorizada imputada ao sujeito, nos processos de dominação social e pelo próprio sujeito, por vezes, nos modos pelos quais internaliza a representação inferiorizada de si. É na dimensão secundária que deve haver a intervenção educativa, de modo que o sujeito em situação de deficiência intelectual (SDI)¹ reposicionando-o na relação pedagógica, autorregulando-se e autoconstruindo-se com e pelas trocas intersubjetivas. Tal compreensão nos tem encorajado a investigar os processos de subjetivação e de subjetividade pelos SDI, quando em situações de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita escolar. O paradoxo observado entre a centralidade da leitura e da escrita como principal arbitrário cultural da nossa sociedade – grafocêntrica, desigual e em processo de democratização, importante ferramenta de participação social e de afirmação pessoal, por um lado; e a sua frágil ou não apropriação pelos SDI, colaborando com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de natureza simbólica e tipicamente humana, quando do duplo nascimento do sujeito, aspectos apontados pela lei geral genética de constituição humana (VIGOTSKY, 2005).

Muitas pesquisas (OLIVEIRA, MOTA ROCHA & CAMPOS, 2013; FIGUEIREDO, 2012; MOTA ROCHA, 2002; BONETI, 1995) têm apontado que a mediação pedagógica qualificada pode minimizar as dificuldades dos SDI de se apropriarem das FPS, favorecendo

¹ Doravante SDI ou LI, referindo-se aos alunos que são leitores iniciantes do Programa de Leitura, também abordado pela sigla PLDR.

o beneficiamento de pedagogias crítico-dialéticas por eles. Quando qualificada, impulsiona a aquisição da leitura e da escrita em práticas letradas e, pela articulação entre os fatores sócioafetivos, a (meta) cognição e os significados da leitura e da escrita na sociedade grafocêntrica, colabora com a emergência das condições sociais de emergência da leitura e da escrita, tais como o letramento, as expectativas do entorno, o ensino e a interação, e a dimensão desejante. Por outro lado, não focalizaram a apropriação de estratégias de inserção escolar mediatizadas pelos processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita por SDI, tanto quanto com pesquisas envolvendo sujeitos ditos normais e com distorção díade-série (MOTA ROCHA, FARIAS&QUEIROZ, 2010; MOTA ROCHA, 2002). Apoiadas pelo pressuposto de que as dificuldades dos SDI podem decorrer das frágeis condições sociais e apropriação da leitura e da escrita na escola, quase sempre balizadas em pedagogias classificatórias e da negação, perguntamo-nos: o que caracteriza uma prática pedagógica sóciointeracionista e discursiva de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita para os SDI? Que pilares teria uma pedagogia crítico-dialética destinada a tais sujeitos? Podem os SDI se apropriarem de estratégias de inserção escolar (metacognitivas e sócioafetivas) mediadas pela leitura e de escrita? Como e por quê? Assim investigamos a implementação e análise do papel pedagógico do Programa de Leitura Compartilhada de Histórias nos processos de alfabetização e letramentos de alunos SDI. Para tanto, refletimos sobre papel Pedagógico deste Programa na apropriação das estratégias sócioafetivas de inserção escolar mediadas pela leitura e de escrita para estes alunos, com vistas à ressignificação de subjetividades pela reconstrução intersubjetiva. Este programa envolve a interação face-a-face e a mediação pedagógica de um professor da APAECG (LA)² com um aluno em situação de deficiência intelectual, também caracterizado como leitor iniciante (LI), no interior da atividade social de *Leitura Compartilhada de Histórias*, prática letrada das esferas literária e escolar. Cada dupla realizava, no mínimo, duas sessões semanais de leitura e de escrita com duração de até 60 minutos, cada.

Os eixos constitutivos do Programa de Leitura são: 1) a transposição, para a escola, da atividade social mencionada; 2) a ênfase na subjetividade dos LI e na sua condição de autores de relatos autobiográficos, cujo livro constituiu recurso didático-pedagógico a ser lido nas sessões; 3) a otimização do acerto e da participação do LI na atividade; e 4) a análise linguística no contexto do texto e da atividade letrada, pela dialogicidade entre alfabetização e

² Doravante usaremos as siglas LI, LA e PLDR, respectivamente, para leitor iniciante, leitor-alfabetizado e Programa de Leitura.

letramento. Cada sessão de leitura contemplava, como etapas, a conversa informal entre a dupla; a leitura do livro sem apontar o texto escrito; a sinopse/reconto oral do enredo lido; a releitura do texto para análise linguística; e a produção da escrita provisória pelo teste de 4 palavras e 1 frase ou do posicionamento leitor, produzido enquanto escrita provisória.

O valor social desta pesquisa está na produção de conhecimentos sobre os processos de subjetivação, pela reconstrução intersubjetiva, com a ressignificação de subjetividades, quando da apropriação de estratégias de inserção escolar pelos SDI, implicados no desenvolvimento da alfabetização e do letramento pela escolarização formal, o que poderá ser incorporado na implementação de políticas de educação inclusiva, no que tange à formação leitora destes alunos.

METODOLOGIA

Numa pesquisa qualitativa com orientação sóciohistórica (FREITAS, 2002; WERTSCH, 1998). Contamos com a participação de 20 alunos em situação de deficiência intelectual (LI) e 17 LA - professores da APAECG. Os primeiros tinham idade entre 11 e 41 anos e eram residentes de Campina Grande-PB e de cidades circunvizinhas. 4 realizavam oficinas de culinária ou artesanato, 7 cursavam o Ensino Fundamental I ou a educação de Jovens e Adultos, e 1 frequentava a APAECG no contra turno. As LA/professoras tinham idades entre 30 e 50 anos e especialização em Psicopedagogia, Educação Inclusiva ou Educação Especial.

A realização da pesquisa foi respaldada na perspectiva sóciohistórica de aprendizagem, que defende a constituição cultural dos sujeitos, pela passagem das funções elementares às FPS, pela mediação semiótica operada por signos na produção do pensamento generalizante e das relações interpessoais; e pela mediação pedagógica compreendida como as ações, os gestos, as expectativas e significações dos docentes nos processos de ensino-aprendizagem quando da produção de saberes (KASSAR, 2017; VIGOTSKY, 2005; LEONTIEV, 1988). Também consideramos as contribuições dos novos estudos do letramento (NEL) (STREET, 2014; ROJO, 2010), que questiona o letramento autônomo como estratégia política de imposição de políticas ocidentais de escolarização. Opõe-se, veementemente, à lógica binária que classifica sujeitos e culturas pela oposição desqualificadora letrada//iletrada e, contrariamente, procede a análise dos letramentos – categoria sócio antropológica – considerando-se as categorias *status*, *poder*, *escolha*, *identidade*, *letramento ideológico/letramentos sociais*, por etnografias da educação. No caso do letramento literário sabemos que a sua inserção na escola implica um trabalho com

condições similares, mas não iguais ao letramento literário extra-escolar (MACHADO, 2010), justamente porque implica o trabalho pedagógico com a (meta)cognição, nos processos de ensino-aprendizagem na escola, articulado à fruição estética, marca do letramento literário como construção humana. Tal letramento objetiva (...) “olhar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2016, p. 17), sendo fundamental à educação estética: sensibilizar-se para apreciar uma pintura, uma escultura, assistir a um filme, ouvir uma música, ler um livro etc.. Ver, apreciar, sentir, imaginar etc. através da ampliação de suas vivências artístico-culturais (CORSINO, 2006).

O dialógico entre alfabetização e letramento, pressupõe o trabalho pedagógico respaldado nos princípios da escrita como sistema de representação - perspectiva psicogenética ou conceitual de alfabetização/tecnologia- e da escrita como prática social/letramento, adicionando o trabalho com os diversos tipos de consciência fonológica, em detrimento da perspectiva do método fônico. O trabalho com a decodificação do signo lingüístico - processamento de leitura ascendente aplicado a palavras desconhecidas pela análise e síntese do signo e por meio da relação grafema-fonema/ índices fonológicos-, se deu pela perspectiva interacionista de leitura, na qual código e sentido estão articulados (SAINT-LAURENT et all, 1995). Julgamos importante a dimensão discursiva da língua escrita, cujas funções extrapolam a representação da realidade social, produzindo-a pela transformação mútua e construção da língua escrita em relações de poder, mediatizados pela interação verbal com signos ideológicos, por sujeitos cognitivos e sociais, concomitantemente. As contribuições de autores que tem conceituado a identidade e a produção da subjetividade, nos processos de subjetivação, em sua processualidade histórica e discursivamente mediada, enquanto processos complexos e incessantes do sujeito em sua relação com a cultura e a sociedade, abrangendo os processos de autoconhecimento e de construção do eu simbólico (ABRAMOWICZ, RODRIGUES & CRUZ, 2011; SILVA, 2008). Nesse sentido, as narrativas curriculares, explícita ou implicitamente, legitimam sobre (...) quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem excluídos de qualquer representação (SILVA, 2008, p.163). Em síntese, o currículo é a nossa construção intersubjetiva.

Os instrumentos de produção dos dados foram entrevistas semi-estruturadas com cada LI e com as LIA tematizando as ações e as significações do programa de leitura na apropriação de estratégias de inserção escolar pelos LI; a observação participante das sessões

iniciais e finais de leitura e de escrita, gravadas em vídeo em 2017; e a análise microgenética das fichas de avaliação destas sessões, sobre a apropriação da leitura e escrita por estes alunos, a partir das quais procedemos a análise das escritas provisórias produzidas com o teste de 4 palavras e 1 frase e anexadas em cada sessão. Nesse instrumento particularmente, para qualificar melhor tal análise considerando as 3 escritas iniciais e as três escritas finais perfazendo 72 escritas analisadas de 12 sujeitos focais.

RESULTADOS

Os dados resultaram das 14 entrevistas semi-estruturadas realizadas com os LIA³ e das observações participantes dos sujeitos no PLDR revelando-nos que ele contribuiu com a apropriação de estratégias de inserção escolar/social, conceituadas como (...) conhecimentos que se constituíam *instrumentos* que lhes ajudavam a lidar melhor com a sua condição de remanescente, nos contextos escolar e familiar (MOTA ROCHA, 2006, p.117). Constatamos, assim, a apropriação de *estratégias (meta)linguísticas e melhorias nos aspectos funcionais* (com 16 de frequência), *estratégias socioculturais e ganhos de letramento literário* (com 13 de frequência) e de *estratégias afetivas* (C1, com 9 de frequência) que, por sua vez, possibilitaram a *ressignificação da subjetividade de dominação pela de resistência*. Um evento ilustrativo da apropriação conjunta destas estratégias ocorreu quando o LI estava na sala de informática, com a professora que iria iniciar leitura com ele no PLDR e chegou a assistente social da APAECG tendo ocorrido o seguinte diálogo⁴:

EVENTO 1

1. AS - Professora, você irá atender R três vezes na semana? (referindo-se às sessões de informática)
2. PI- Não... são duas vezes, estou aguardando R (a coordenadora pedagógica da APAECG) autorizar pra gente iniciar a leitura
3. LIR (dirigiu-se à coordenação pedagógica e interpelou a coordenadora): Quando a senhora vai autorizar pra professora R comece a ler comigo?
4. C- Estamos organizando os livros. Em breve a gente inicia... (18/10/17).

Vemos a autodeterminação de LIR para *resolver* a retomada da leitura (PLDR) na APAECG interpelando a coordenadora pedagógica (turno 3). Ação esta que nos indica o

³ Três sujeitos não realizaram entrevistas por indisponibilidade de tempo.

⁴Convenções: AS- Assistente social; PI- professora da informática e LIA do PLDR; e LI- leitor iniciante do PLDR.

engajamento do leitor com a prática pedagógica em foco, envolvendo o letramento literário, e nos expressa a construção da subjetividade de resistência e de projetos do LI, a saída do eco do outro e a afirmação do IDE enquanto sujeito de direito às práticas letradas no processo educativo (BATISTA & MANTOAN, 2006; MOTA ROCHA, 2002).

No que diz respeito à *apropriação de estratégias metalinguísticas e melhorias nos aspectos funcionais* os dados evidenciam como aprendizagens centrais, os ganhos nos planos de construção de sentido com melhorias no reconto ou na sinopse/sumarização e na organização das ideias, além de melhorias na ativação da memória e na atenção são ressaltados nos discursos docentes. Outros ganhos metacognitivos, sobretudo articulados à análise linguística no processo alfabetizador, caracterizados como ocasiões de maior recusa de saber dos IDE, também são apontados, conforme ilustramos:

EVENTO 2

LIA- Ele começou a fazer várias inferências durante todo o processo. As inferências que ele faz são muito significativas, ele traz muito conhecimento de mundo pras histórias que ele fala. Quando a gente começa a ler as historias, ele já começa a inferir, traz o conhecimento que ele tem pras historias e não se conforma. Ele já começa a sonorizar, já tá começando a relacionar os sons às letras. Aí no começo ele só relacionava as vogais. Agora ele já ta relacionando já às consoantes (25/10/17).

Observemos os ganhos de inferência e no uso da estratégia de previsão pelo LI ressaltadas no evento, assim como a construção da relação grafema-fonema como indicação da compreensão do como se escreve pelo LI, aspectos, respectivamente relativos aos ganhos na construção de sentido, na autorregulação na leitura e nos avanços na escrita provisória em níveis de fonetização especificamente.

Os aspectos referentes à *apropriação das estratégias socioculturais e ganhos de letramento literário* se referem à melhoria do vínculo com a escola e seus saberes: assiduidade dos IDE no PLDR e na APAEC e aumento da ação leitora efetiva e significativa nas sessões de leitura e de escrita, em detrimento de ações de recusa de saber no início da pesquisa. Vejamos os dados:

EVENTO 3

P - Como você avalia o PLDR para ele?

LIA- Na questão da autoestima, LI era uma criança muito isolada, ele não tinha relação com os colegas, ele na hora que tem interação com eles depois do lanche, ficava isolado, agora

não. Ele consegue, tem uma interação melhor, consegue brincar, conversar, eu percebo que ele mudou muito mais nessa condição de interação com os colegas, até com a própria professora. (...) Está mais ativo, mais centrado, mais sociável, porque antes não existia socialização, se comunica melhor, ele não tem uma boa comunicação comigo, ele ainda fala baixinho, mas com os colegas ele mantém diálogo com os colegas, ajuda, hoje ele é companheiro, porque antes ele era egoísta, tudo era dele e hoje não. Hoje ele consegue ajudar o colega, consegue dividir as coisas com o colega (04/10/17).

Ressaltemos a condição de LI que interage e se vincula melhor nas relações sociais construídas para além do PLDR, melhor expressando-se pela linguagem oral, e com indícios da diminuição do egocentrismo e melhoria da fixação da atenção, no sentido da autoconsciência-, é visível no evento acima, ganhos indicadores da apropriação destas estratégias sociais e afetivas.

EVENTO 4

Ele só gostava de participar, assim, como ele é da horta, gosta muito da horta, então ele para fazer atividade ele não gostava. Só gostava de pintar. Hoje não, hoje ele sempre que a gente vem para sala fazer alguma coisa, ele pede algum livro, quer algum livro, sempre para ficar folheando e olhando o livro. (25/10/2017)

No evento 7 atestamos a melhor inserção do literário nas atividades cotidianas/escolares do LI, evidenciando-nos a apropriação da leitura como prática social pela disposição própria, uso efetivo e competente da língua em relação às demandas da sociedade letrada (SOARES, 1999). Portanto, evidencia de avanços no letramento literário na escola.

Em relação, especificamente, à *apropriação das estratégias afetivas*, os ganhos de autoestima/autoconfiança se destacam assim como o estreitamento de vínculos, aspecto fundamental dado o isolamento social, a desafiliação e a ruptura de laços sócioafetivos e de bens simbólicos a que estão expostos os estes sujeitos. Sobre uma LI que apresentava muita depressão e isolamento⁵ a sua LIA nos diz:

EVENTO 5

No início ela teve um pouquinho de dificuldades, ela foi bem resistente pra participar (referindo-se ao PLDR), ela se retraía, ela não gostava, tinha rejeição a mim, mas agora está bem ligada afetivamente, (...) mas agora ela está ganhando na aprendizagem e também afetivamente, ela está crescendo afetivamente, emocionalmente (25/10/2017)

⁵ Legenda: P- pesquisadora.

Enfatiza-se, portanto, o crescimento emocional/afetivo ao lado dos ganhos de aprendizagens: perguntamo-nos, referentes às estratégias (meta)cognitivas de leitura e de escrita?

Como principais estratégias docentes para o trabalho pedagógico no PLDR, sobretudo no enfrentamento conjunto da recusa de saber e em procederem, com regulações ativas e mediadas, a análise linguística sobre a língua, condição essencial do processo alfabetizador, citamos a conversa informal com o próprio IDE ressaltando a importância do PLDR e da apropriação da leitura e da escrita nos contextos intra e extra-escolares; a realização de atividades conjuntas em outros contextos que não o do PLDR, de modo a estreitar o vínculo sócioafetivo com o IDE; o diálogo familiar buscando parceria na construção dos objetivos de aprendizagem do IDE; a realização de concessões, acolhendo os desejos dos IDE, na negociação das etapas da sessão do PLDR ou dividindo as uma sessão em duas encurtando-se o tempo de modo a concluí-la com êxito e satisfação; e a melhor preparação do contexto emocional da sessão de leitura e escrita.

DISCUSSÃO

Os dados apresentados apontam para a *ressignificação da subjetividade de dominação pela de resistência/assertiva* pelos LI no contexto do Programa de leitura em foco. Ou seja, sugerem uma subjetividade produzida pelo reposicionamento do sujeito LI em uma condição de protagonismo letrado, na qual apresenta atitudes de afirmação pessoal e de pertencimento social na comunidade discursiva do PLDR; autodeterminação para interagir socialmente e expressar o usufruto da verossimilhança entre o ele próprio e o livro de sua autoria; centração e foco nas situações de ensino-aprendizagem e de outras atividades diárias; posicionamento oral com argumentação parcial, questionamento e produção de contra-argumentos sobre o lido e sobre opiniões alheias, inclusive docentes; e de corresponsabilidade com a melhoria da qualidade de vida social e escolar, importantes aspectos da educação inclusiva.

CONCLUSÃO

A pesquisa revelou a reconstrução intersubjetiva dos sujeitos em contexto de letramento literário, cujos indícios são a apropriação de estratégias de inserção escolar pelos LI com implicações na construção de uma subjetividade assertiva, quando anteriormente demonstrava uma subjetividade que contemplava atitudes de espera, de reprodução e de resistência ao engajamento com o saber ler na escola, de sujeito objetividade com regulações

automáticas e numa posição social de eco do outro.

Sobre a construção de uma posição subjetiva de protagonista do letramento, um destaque deve ser dado ao reposicionamento dos sujeitos, alternadamente, enquanto autores e/ou leitores dos discursos produzidos pelos IDE, em processos de autorepresentação via Coleção *Um Pouco de Mim*, constantemente exposta na biblioteca escolar da APAECG, quando da realização da pesquisa: importante ação política de educação linguística desses sujeitos.

Os dados indicam o programa de leitura possibilitou a transformação das condições sociais de apropriação da leitura e da escrita pelos SDI, Ainda que nos revelem a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem com tais sujeitos também nos apontam a necessidade de termos resiliência na ação mediada sobre a leitura e a escrita em programas de leitura desta natureza.

A pesquisa aponta para a possibilidade de os SDI desenvolverem processos de alfabetização e de letramento assim como ressignificarem a subjetividade de dominação pela de resistência, pela reconstrução intersubjetiva quando da apropriação de estratégias de inserção escolar, ainda que também ressalte a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem com tais sujeitos, o que nos exige atitudes de resiliência na ação pedagógica mediada sobre a leitura e a escrita em programas de leitura desta natureza, fundamentados na construção de numa educação linguística relevante que colabora com a construção de sociedades e escolas acolhedoras com o coletivo diversos dos sujeitos em situação de deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. **A diferença e a diversidade na educação. Contemporânea.** São Carlos, 2011, n. 2. p. 85-97. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/download/38/20>.

BATISTA, C. A. M & MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado em deficiência mental.** In: GOMES, A.L. L. etall. *Deficiência Mental.* São Paulo: MEC/SEESP, 2006.

BONETI, R. V. de F. Título: *L'émergencedulangageécrit chez les enfant présentant une déficiencieintellectuelle* (Tese de doutorado apresentada à UniversitéLaval, ULAVAL) Canadá/Quebec, 1995.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2ed São Paulo: Contexto, 2016.

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

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

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

FREITAS, M. T. A. **A abordagem sócio-históricas como orientadora da pesquisa qualitativa.** *Cadernos de Pesquisa*, n.116, p.21-39, julho/2002.

KASSAR, M. de C.M. **Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência.** In: *Cadernos CEDES*, ano XX, n°50, Abril/2000. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-043.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.

LEONTIEV, A.P.N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: L. S. Vigotsky *et alii*. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizado.* São Paulo: Ícone, 1988.

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

MOTA ROCHA, S. R. da.; FARIAS, H. S. de. & QUEIROZ, M. A. E. de. **Alfabetização e de formação leitora para alunos em atraso.** In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de.; MOTA ROCHA, Silvia Roberta da.; GOMES, Adriana Lima Verde(Orgs.). *Práticas de Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade.* Fortaleza: UFC, 2010.

MOTA ROCHA, S. R. da. & FIGUEIREDO, R.V. de. **A apropriação da leitura como estratégia de inserção escolar por alunos remanescentes.** In: S. D. LINS & S. H. V. CRUZ (Org.). *Linguagens, Literatura e Escola.* Coleção Diálogos Intempestivos (28). Fortaleza: Editora UFC, 2006 (ISBN 85-7282-184-8).

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

OLIVEIRA, C. M. de L.; MOTA ROCHA, S. R & CAMPOS, K. P. B. **Deficiência intelectual, prática pedagógica sóciohistórica e letramento digital.** VII Colóquio Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão- SE, 2013.

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

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

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

SILVA, T. T. da. **A produção social da Identidade e da diferença.** In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STREET, Brian Vincent. **A escolarização do letramento.** In: ____ *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.* São Paulo: Parábola, 2014, p. 121-144.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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