UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MARIA APARECIDA ALVES MENEZES

LETRAMENTO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

CONSTRUINDO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

São Cristóvão

2015

MARIA APARECIDA ALVES MENEZES

LETRAMENTO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

CONSTRUINDO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras, no Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/POSGRAP).

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profª Drª Maria Leônia Garcia Costa Carvalho.

São Cristóvão

2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Menezes, Maria Aparecida Alves.

M543l Letramento e educação inclusiva: construindo práticas de leitura e escrita no ensino fundamental II / Maria Aparecida Alves Menezes; orientadora Maria Leônia Garcia Costa Carvalho. – São Cristóvão, 2015.

119 f.: il.

Dissertação (mestrado em Letras)– Universidade Federal de Sergipe, 2015.

1. Letramento. 2. Gêneros literários. 3. Educação inclusiva. 4. Incentivo a leitura. I. Carvalho, Maria Leônia Garcia Costa, orient. II. Título.

CDU 82:376

MARIA APARECIDA ALVES MENEZES

LETRAMENTO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

CONSTRUINDO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras, no Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/POSGRAP).

Banca Examinadora:

_____

Profª. Drª. Maria Leônia Garcia Costa Carvalho (NPGL-UFS) - Orientadora

_____

Profª. Drª. Valquíria Claudete Machado Borba (UNEB) – Membro Externo

_____

Profª. Drª. Denise Porto Cardoso (NPGL-UFS) – Membro Interno

São Cristóvão

2015

AGRADECIMENTOS

Deus, força espiritual que me faz sonhar e realizar.

À Profª Drª Maria Leônia Garcia Costa Carvalho, pelas valiosas orientações, incentivo e confiança que tornaram esse caminhar mais instigante e enriquecedor.

Às Professoras Valquíria Claudete Machado Borba e Denise Porto Cardoso pela generosidade em participar da presente banca examinadora.

Aos docentes, funcionários e colegas do PROFLETRAS, pelos desafios da convivência e partilha de conhecimentos que muito contribuíram para minha formação acadêmica.

Às amigas de profissão e vida, especialmente, Ana Cláudia, Enaide, Vera, Ana Veloso e Rosinely, por compartilharem experiências e me acolherem, através de uma escuta sensível, atenta e motivadora.

Às amigas Marylin e Vanúsia, por me acolherem nessa terra tão encantadora.

Aos meus alunos com deficiência intelectual, bem como seus familiares, que me ensinam a cada dia o ofício de aprender e ensinar.

Ao corpo docente e administrativo do ION-BA que tanto contribuíram para a consecução dessa pesquisa.

À minha família, por compreender a minha presença/ausência, em especial à minha irmã Sílvia, pelo apoio, carinho e atenção.

À minha filha Jade, por me fazer continuar e acreditar que tudo isso era possível acontecer.

À Capes, pela bolsa concedida, que foi um incentivo fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram: MUITO OBRIGADA!

RESUMO

LETRAMENTO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

CONSTRUINDO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

O presente relatório de pesquisa visa apresentar a aplicação de uma sequência didática com o gênero textual receita culinária em uma turma do 6º ano do ensino fundamental de um centro de atendimento educacional especializado de Salvador – BA. Objetiva investigar a contribuição do gênero na ampliação das competências e habilidades comunicativas e de letramento dos alunos, em suas diferentes funções e finalidades. Utilizamos a metodologia da pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e natureza interpretativa e interventiva. Esta pesquisa orienta-se pelos pressupostos teóricos de Paul Bercherie (2001); Pan (2008), acerca da concepção de deficiência intelectual. Em relação à Educação Inclusiva foram utilizados os estudos de autores como Galvão Filho (2009), Glat (1998), Sassaki (1997; 2004; 2005a; 2005b), dentre outros. As concepções de Kleiman (1995), Rojo (2006) e Soares (2004; 2010) sustentaram a noção de letramento como prática social. Para a concepção de leitura e produção textual foram abordadas as contribuições de teóricos como Koch e Elias (2012), Kleiman (2001), Leffa (1996), Solé (1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (1998). Para a noção de gênero textual, a pesquisa se fundamentou nos conceitos de Bakhtin (1997), Marcuschi (2002; 2005; 2008) e Dolz, Noverraz, e Schneuwly (2004). Os resultados permitiram revelar que o ensino da língua utilizando gêneros textuais se configura enquanto instância de acesso a saberes linguísticos necessários para a efetiva atuação sociocultural e ampliação do processo de letramento dos alunos.

Palavras-chave: Letramento - Gênero textual – Educação Inclusiva.

ABSTRACT

LITERACY AND INCLUSIVE EDUCATION: BUILDING PRACTICES OF READING AND WRITING IN ELEMENTARY EDUCATION

This research report aims to present the application of a didactic sequence with the genre cooking recipe in a class of 6th grade Elementary School a center of specialized education of Salvador - BA. It aims to investigate the gender contribution to the expansion of skills and communication skills and literacy of students, in their different functions and purposes. We use the methodology of action research, qualitative and interpretative nature and interventional approach. This research is guided by the theoretical assumptions of Galvão Filho (2009), Sassaki (1997; 2005a; 2005b) regarding inclusive education. For the concepts of literacy, reading, writing and genre were utilized Soares studies (2004; 2010), Kleiman (1995; 2001), Marcuschi (2002; 2005; 2008) and National Curriculum Standards of Portuguese Language Teaching Elementary School (1998), among others. The results reveal that the language teaching using the genre is configured as the body in access to linguistic knowledge necessary for effective socio-cultural activities and expansion of the literacy process of the students.

Keywords: Literacy - Textual Gender - Inclusive Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....09
1 PERCURSO TEÓRICO.....13
1.1 Compreendendo a deficiência intelectual 13
1.2 Da exclusão à inclusão escolar.....18
1.3 Considerações sobre o Letramento.....35
1.4 Leitura e produção textual: práticas complementares.....39
1.5 Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa.....46
1.6 O gênero instrucional receita culinária.....48
2 METODOLOGIA 50
2.1 A pesquisa-ação.....50
2.2 Contextualização.....52
2.3 Participantes da pesquisa.....53
2.4 Coleta de dados da pesquisa.....54
2.5 Quadro - resumo dos procedimentos metodológicos.....55
2.6 Desenvolvimento da sequência didática.....57
3 ANÁLISE DOS DADOS.....69
3.1 Análise da apresentação da proposta.....69
3.2 Análise da produção inicial 69
3.3 Análise do Módulo 1 70
3.4 Análise do Módulo 2 71
3.5 Análise do Módulo 3 76
3.6 Considerações finais acerca das produções realizadas 85
REFERÊNCIAS.....88
APÊNDICE A – Caderno pedagógico.....94
ANEXOS 116

Introdução

A inclusão escolar tem gerado discussões importantes na sociedade contemporânea. O contexto educacional – marcado por práticas excludentes e segregadoras - tem sido repensado a partir dos pressupostos da educação inclusiva que visam romper com o processo de exclusão, provocando mudanças significativas na escola para que todos os alunos sejam atendidos em suas especificidades em igualdade de condições (BRASIL, 2008).

As escolas passam a ser orientados a partir da perspectiva do paradigma inclusivo, cujo objetivo é o reconhecimento das diferenças e a promoção de uma aprendizagem direcionada ao atendimento das necessidades individuais de todas as crianças, visando dirimir preconceitos e discriminações. Nesse contexto, a inclusão de crianças com deficiência se configura como um desafio a ser pensado e discutido a partir do contexto da educação especial que tem passado historicamente por mudanças significativas em sua trajetória.

Segundo Galvão Filho (2009), o número de pessoas com algum tipo de deficiência abrange 10% da população mundial. Em relação ao Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000) demonstra a existência de 14,5% da população nacional, algo em torno de 27 milhões de brasileiros nos dias de hoje. (GALVÃO FILHO, 2009; SASSAKI, 2004).

Quanto à matrícula de alunos com deficiência, o Censo Escolar/MEC/INEP aponta que houve um aumento de 640% das matrículas em escolas comuns, devido à inclusão e de 28% em escolas e classes especiais entre os anos de 1998 e 2006 (BRASIL, 2007).

Em relação à inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual, as discussões vêm ganhando cada vez mais espaço no campo das políticas públicas educacionais, ampliando-se o debate em nossa sociedade, quanto à necessidade da escola atender às diferenças específicas pertinentes a essa condição humana.

Para a materialização do processo inclusivo, criou-se o atendimento educacional especializado, definido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008).

Em face desses desdobramentos, o ensino de língua portuguesa no espaço escolar, marcado pela diversidade e diferença, exige do professor procedimentos didático-metodológicos de ensino da língua materna que assumam uma perspectiva inclusiva, por meio de práticas pedagógicas que se adaptem às necessidades específicas dos alunos e possam ampliar e desenvolver competências e habilidades comunicativas, assegurando avanços significativos no processo de letramento no uso das práticas sociais de leitura e escrita.

Nessa direção, Soares (2004) propõe uma aprendizagem da língua materna com foco no letramento, uma vez que vivemos em uma sociedade letrada onde a fala e a escrita estão presentes em todos os momentos. De acordo com a autora, o letramento é "o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita", uma vez que vivemos em uma sociedade letrada, na qual a escrita está presente em todo momento.

Compreendemos que a leitura e a escrita são processos complexos, diferentes, porém interdependentes e que, o uso funcional dessas práticas de linguagem pelos sujeitos, possibilita acesso a bens culturais e sociais do cotidiano que o cercam. Assim, cabe à escola desenvolver estratégias pedagógicas com foco no letramento por meio dos gêneros textuais, considerando as diferentes demandas da inserção do indivíduo no mundo letrado, visto que os gêneros textuais "[...] são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social [...]" (MARCUSCHI, 2005, p.19).

Diante desse contexto, o presente relatório de pesquisa visa apresentar e analisar uma sequência didática com o gênero instrucional receita culinária, desenvolvida no decorrer dos meses de setembro e outubro, no ano dois mil e quatorze, no centro de atendimento educacional especializado, da Rede Municipal de ensino de Salvador-Bahia, com alunos diagnosticados com deficiência intelectual.

A escolha do gênero receita culinária deve-se ao forte apelo cultural presente em sua constituição. As receitas orais e escritas configuram-se como patrimônio cultural simbólico, uma vez que representam um determinado local ou comunidade e fazem parte do cotidiano dos alunos. De acordo com Castro (2013, p. 318), a receita culinária é um exemplo representativo do gênero instrucional por apresentar "uma série de regularidades funcionais para atender aos elementos históricos e socioculturais do que se convencionou chamar receita".

A presente temática torna-se relevante, uma vez que percebemos as dificuldades dos alunos do atendimento educacional especializado em relação às práticas sociais de leitura e escrita. Dessa forma, propomos nesta pesquisa investigar a contribuição de práticas que tenham o gênero textual como estratégia pedagógica para o desenvolvimento da competência comunicativa e letramento dos alunos em contexto inclusivo.

Além disso, a motivação para este estudo resulta do fato da pesquisadora ser professora da rede pública Estadual e Municipal de Salvador, Estado da Bahia, atuando no atendimento pedagógico e psicopedagógico a crianças e adolescentes que apresentam déficit de aprendizagem e/ou deficiências diversas (paralisia cerebral, autismo, deficiência intelectual) e da percepção quanto à necessidade de ampliar os conhecimentos nessa área, para que possa realizar um atendimento educacional com um maior suporte pedagógico, buscando aprofundar os conhecimentos no curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Para atender ao problema dessa pesquisa, efetuou-se a formulação da seguinte questão norteadora da pesquisa: De que forma o trabalho com o gênero textual receita culinária pode contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e escrita dos alunos da Educação Inclusiva no Ensino Fundamental?

Os delineamentos desta pesquisa ocorreram em função da hipótese geral de que o trabalho com gêneros textuais na Educação Inclusiva se constitui como estratégia pedagógica para o desenvolvimento linguístico, social e cognitivo dos alunos, possibilitando a ampliação das habilidades leitora e de produção textual.

Como objetivo geral pretende-se ampliar as competências e habilidades comunicativas e de letramento dos alunos do 6º ano do ensino fundamental, em suas diferentes funções e finalidades, por meio de uma sequência didática com uso do gênero textual receita culinária.

Além disso, os objetivos específicos desta pesquisa centraram-se em:

a) Investigar a concepção de letramento, leitura, escrita e gênero textual, na perspectiva de língua enquanto função social e lugar de interação de interlocutores ativos;

b) Elaborar e aplicar uma sequência didática com o gênero receita culinária, direcionada à ampliação do letramento dos alunos;

c) Promover atividades abordando diferentes estratégias/habilidades de compreensão leitora e produção textual;

d) Realizar uma coleta de dados das produções de leitura e escrita dos alunos, analisando-as de acordo com os pressupostos teóricos abordados;

f) Verificar os resultados do desempenho dos alunos na aplicação da sequência didática.

Utilizamos a metodologia da pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e natureza interpretativa e interventiva, sendo a coleta de dados realizada por meio de observação participante, diário de campo das aulas ministradas, produções orais e escritas dos alunos sobre o gênero receita culinária e ficha de matrícula para tentarmos obter informações importantes dos educandos, que, de alguma forma, pudessem interferir nos resultados da pesquisa.

Esta pesquisa orienta-se pelos pressupostos teóricos de Paul Bercherie (2001); Pan (2008), acerca da concepção de deficiência intelectual. Em relação à Educação Inclusiva foram utilizados os estudos de autores como Galvão Filho (2009), Glat (1998), Sassaki (1997; 2004; 2005a; 2005b), dentre outros. As concepções de Kleiman (1995), Rojo (2006) e Soares (2004; 2010) sustentaram a noção de letramento como prática social. Para a concepção de leitura e produção textual foram abordadas as contribuições de teóricos como Koch e Elias (2012), Kleiman (2001), Leffa (1996), Solé (1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (1998). Para a noção de gênero textual, a pesquisa se fundamentou nos conceitos de Bakhtin (1997), Marcuschi (2002; 2005; 2008) e Dolz, Noverraz, e Schneuwly (2004).

Como organização proposta neste relatório de pesquisa, temos a Introdução composta pela apresentação geral da pesquisa englobando o tema, o problema, a questão norteadora, a justificativa, objetivos, metodologia e sua estrutura. A primeira seção caracteriza-se pelos pressupostos teóricos adotados que nortearam a pesquisa. A segunda seção descreve a metodologia proposta, detalhando as etapas seguidas da aplicação da sequência didática. Na terceira seção são apresentadas as análises dos dados, a interpretação do resultado da pesquisa e as considerações finais acerca do presente estudo.

1 Percurso teórico

Nessa seção apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa em todas as fases. Inicialmente, adentramos o campo da Educação Inclusiva explorando as informações básicas sobre a deficiência intelectual no campo da psiquiatria até as classificações atuais e as discussões que giram em torno da inclusão escolar das pessoas com deficiência. Em seguida, passamos às noções de letramento, leitura e escrita uma vez que trataremos tais concepções de forma articulada, bem como os processos envolvidos nessas atividades de linguagem. Considerando o nosso objeto um texto instrucional, passamos para o conceito de gênero textual e, especificamente, o gênero receita culinária que fecham nossa seção teórica.

1.1 Compreendendo a deficiência intelectual

Para uma melhor compreensão e entendimento da deficiência intelectual, é importante traçar um breve percurso histórico acerca de sua origem. Para tanto, analisaremos as discussões no campo da vertente da psiquiatria e da repercussão dessas abordagens no contexto atual sobre a inclusão escolar das pessoas com esse diagnóstico.

A deficiência intelectual sempre esteve atrelada aos estudos psiquiátricos e apresentou, ao longo de sua história, várias terminologias para caracterizá-la, em decorrência de fatores sociais, econômicos e culturais de cada sociedade tais como: oligofrenia, retardo mental, atraso mental, deficiência mental em nível leve, moderado, severo ou profundo, criança com déficit intelectual; criança com necessidades especiais, etc. (SASSAKI, 2005a).

De acordo com o psiquiatra francês Paul Bercherie (2001), os estudos sobre a psiquiatria infantil ocorreram em três períodos compreendidos entre os séculos XIX e XX. Para o autor, muitos psiquiatras e educadores desses períodos descreveram em seus estudos casos particulares e isolados que poderíamos hoje considerar deficiência intelectual, sem terem utilizado essa nomenclatura.

No primeiro momento, desde 1820, já se apresentavam discussões acerca do retardamento mental, com os estudos de Esquirol sobre idiotia enquanto doença adquirida na

infância, apesar de não ser considerada loucura, mas que limitava a escolarização e a aquisição de conhecimentos educativos (BERCHERIE, 2001).

No que tange ao segundo momento, ocorrido no final da década de 1880, tem-se a publicação dos primeiros tratados de Psiquiatria Infantil, nos países europeus, baseada em estudos da psiquiatria da fase adulta, conforme assegura Bercherie (2001, p.129): "[...] eles sempre buscam encontrar na criança, ao lado do retardamento, as síndromes mentais descritas nos adultos [...]".

Nesse sentido, a classificação das doenças do adulto aplicada ao infantil irá disseminar as principais pesquisas sobre psicoses da infância iniciadas com as descrições em 1906, de Sante de Sanctis sobre "demência preciosíssima". Em 1908, surgem os estudos de Heller acerca da "dementia infantilis". No ano de 1926, tem-se o tratado de Homburguer sobre "esquizofrenia infantil". Mais adiante, em 1933, Potter, sistematiza os critérios diagnósticos para a "esquizofrenia infantil". (BERCHERIE, 2001, p.135). Enfim, teríamos o terceiro momento, iniciado em 1930, com a inauguração da clínica psiquiátrica infantil influenciada pelas ideias dominantes da psicanálise provocando uma ruptura com a nosologia do adulto, consequentemente, sua ampliação e estruturação.

Cirino (2001) destaca que dos anos de 1940 a 1960, predominaram as explicações psicanalíticas na teoria e clínica psiquiátrica da criança, uma vez que ao final da Segunda Guerra Mundial a psicanálise adentrou com grande difusão no ambiente médico-pedagógico, como internatos e classes especiais. Tinha como objetivo disseminar orientações e propostas de prevenção profilática das psicoses infantis, de caráter mais social que psíquico, tendo como forte representante o psiquiatra e psicanalista inglês Bowlby.

Ampliando essa discussão, Pan (2008) afirma que a concepção da deficiência mental como patologia orgânica, no campo da psiquiatria, fez com que o diagnóstico dessa condição fosse pautado em critérios de classificação clínicos, de acordo com uma visão médica da etiologia e tratamento de doenças mentais. Dessa forma,

> [...] a incorporação da natureza humana pela análise científica foi feita a partir dos progressos da biologia (século XIX), que carregou todo o reducionismo e o determinismo biológico. [...] Estabeleceram-se, assim, normas gerais para as propriedades, sendo qualquer desvio à norma interpretado como anomalia, que poderia refletir problemas médicos, dos quais o indivíduo deveria ser tratado. Tais características reificadas e identificadas em termos médicos seriam "causadas" por acontecimentos no cérebro dos indivíduos (PAN, 2008, pp. 40-41).

Ainda de acordo com Pan (2008), a psicometria legitimou práticas discriminatórias em instituições sociais como educação e saúde através da aplicação de instrumentos de categorização e discriminação no contexto escolar. Segundo a autora, o discurso cientificista que embasava a aplicação de tais instrumentos se transformava em verdadeiras estratégias de exclusão social que não se preocupavam em modificar o sistema educacional, uma vez que:

> Classificar a doença, identificar o QI é, em última instância, contribuir com a construção de sentidos que patologizam o aluno, que contribuem com a criação de rótulos e estigmas, que acabam por compactuar a segregação e a exclusão (PAN, 2008, p.69).

Com isso, o uso de testes psicológico e psicométricos, como os testes de QI (quociente de inteligência), tiveram efeitos na educação, uma vez que predominaram na avaliação de adaptação ou inadaptação do indivíduo a padrões estabelecidos, numa perspectiva de normalidade. Os alunos eram rotulados e as classes e instituições especiais viraram "depósitos" de pessoas com todos os tipos de deficiência. (PATTO, 1997).

Nessa perspectiva, Mendes (1996) ressalta que o modelo médico que embasava a aplicação de tais instrumentos se transformava em verdadeira estratégia de exclusão social, visto que não se preocupava em modificar o sistema educacional, mas era uma "tentativa de justificar cientificamente a falha da sociedade em proporcionar escolaridade pública para todos os seus cidadãos" (MENDES, 1996, p. 20).

Em 1995, a Organização das Nações Unidas substitui o termo deficiência mental por deficiência intelectual, pois a antiga classificação fazia referência aos elementos diagnósticos de transtorno psíquico. Logo, o termo deficiência intelectual começou a ser utilizado para referir-se especificamente ao funcionamento do intelecto e não ao funcionamento da mente de forma global. (SASSAKI, 2005b).

Nesse aspecto, Honora e Frizanco (2008, p. 103) afirmam que "A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro".

De acordo com Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV – a deficiência intelectual ainda é concebida como um "Retardo Mental [...] que pode ser visto

como uma via final comum de vários processos patológicos que afetam o funcionamento do sistema nervoso central" (DSM IV, 2000, p.39).

Atualmente, a deficiência intelectual é definida pela Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento – AADID (2010), baseada em um modelo multidimensional, como:

> [...] limitações importantes que afetam o funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, competência doméstica, habilidades sociais, interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. O início deve ocorrer antes dos 18anos. (AAIDD, 2010).

Nessa concepção, a deficiência intelectual não é mais considerada "um atributo da pessoa, mas um estado particular de funcionamento" (ANJOS, 2013, p. 39). Quanto ao diagnóstico, Almeida (2004) ressalta que a partir desse conceito, alguns critérios passam a ser considerados como fatores indispensáveis: desempenho em teste de inteligência (QI), que avalia se funcionamento intelectual encontra-se abaixo da média (quociente de inteligência igual ou inferior a 70 pontos); a idade do surgimento da deficiência (antes dos 18 anos); e a existência de limitações associadas em duas ou mais áreas de conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo de responder adequadamente às demandas da sociedade (ALMEIDA, 2004).

A AAIDD (2010) recomenda que a avaliação da deficiência intelectual, por parte dos profissionais, deva, numa perspectiva funcional, englobar no diagnóstico tanto a classificação quanto a definição dos apoios necessários para que a pessoa tenha uma inserção social significativa. A antiga classificação da deficiência intelectual pautada em níveis como leve, moderado, severo e profundo é substituída pela necessidade de apoios, sejam eles intermitentes, limitados, extensivos ou permanentes. Segundo Anjos (2013), esses sistemas de apoios são descritos como:

> Apoio intermitente – são episódicos, disponibilizados apenas em alguns momentos necessários; apoio limitado – é caracterizado por sua temporalidade limitada e persistente; apoio extensivo/amplo – é caracterizado pela regularidade e periodicidade; apoio permanente/ pervasivo – são constantes, estáveis e de alta intensidade (ANJOS, 2013, p.39).

Considerando tais aspectos, o conceito atual implica em mudanças radicais no planejamento e avaliação dos programas e serviços para essas pessoas na área da educacional, entre outros (SASSAKI, 2005a, p. 11).

Anjos (2013) assevera que tais apoios são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem, visto que nem todas as pessoas com deficiência intelectual apresentam limitações em todas as áreas e deve-se ofertar o apoio apenas nas áreas necessitadas, além de utilizar as demais habilidades adaptativas como recursos pessoais para o desenvolvimento integral.

Em relação às causas da deficiência intelectual, Balone (2007) afirma que não podem ser estabelecidas com clareza, pois são inúmeras e complexas e apresentam uma gama de fatores como genéticos ou ambientais. Assim, enquanto alguns casos originam-se de determinantes pré, peri ou pós-natais como, infecções, dificuldades na gravidez, prematuridade, meningites, traumas cranianos, maus tratos e violência na infância (SMITH, 2008; GONZÁLEZ, 2007).

Percebe-se que a dificuldade de entender a questão, por parte de diversos profissionais e da sociedade em geral, intensifica a ignorância, o desconhecimento, configurando-se em um mecanismo de negação social, sendo as diferenças consideradas como sinônimo de incapacidade (SILVA, 2009).

Diante do que foi exposto sobre a evolução acerca do conceito da deficiência intelectual no campo da psiquiatria até as classificações atuais, analisamos as discussões que giram em torno desse tema. Entre as definições que apontam para um transtorno mental, um déficit social ou cognitivo, encontramos a ênfase numa “falha” que restringe a complexidade inerente a essa deficiência.

Como contribuição para ampliação desse debate sem pretender esgotar o tema, colocando-se como mais uma possibilidade de interpretação desse fenômeno, serão abordadas na próxima seção algumas considerações acerca da concepção de deficiência, bem como a trajetória da educação dessas pessoas - desde a exclusão até a inclusão - marcada por diferentes perspectivas a cada momento histórico, sob a visão teórica dominante da época.

1.2 Da exclusão à inclusão escolar

A concepção acerca da deficiência passou no decorrer dos anos por diversas definições conforme a ideologia vigente em cada contexto histórico. As reflexões aqui expostas visam descrever como a omissão da sociedade em relação à organização de serviços que atendessem às necessidades específicas e individuais dessa população forjou, desde a Antiguidade, instrumentos de segregação para quem possuía diferenças ideológicas, físicas e sensoriais, deixando suas marcas, ou seja, causando consequências sociais e psicológicas irreversíveis às pessoas rotuladas. Conforme assevera Sassaki (1997):

> A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que por causa das condições atípicas não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais. (SASSAKI, 1997, p.16).

Tais paradigmas respaldaram e nortearam as práticas sociais construídas em relação às pessoas com deficiência, os quais são definidos como: exclusão, segregação, integração e inclusão social, que serão descritos adiante. (GALVÃO FILHO, 2009).

Nesse sentido, a Antiguidade se caracterizou pelo paradigma da exclusão marcado tanto pela visão depreciativa quanto mítica em relação à pessoa com deficiência. Nessa época, a sociedade greco-romana, baseada nos princípios de "corpo são, mente sã", valorizava o ideal de homem espartano, atlético e guerreiro, necessário para os campos de batalha. (FREITAS, 2008; GALVÃO FILHO, 2009).

Vistos como "aberrações" provenientes de um "castigo dos deuses", os nascidos com alguma deficiência eram abandonados à própria sorte ou sacrificados por serem considerados improdutivos à sociedade. Por outro lado, algumas culturas como as africanas irão basear-se em uma visão mítica ao atribuir valores sobrenaturais e divinos às pessoas com deficiência, considerando-as seres mágicos. (FREITAS, 2008; GALVÃO FILHO, 2009).

Essas posições colocavam as pessoas com deficiência "à margem da sociedade" devido a uma condição que as diferenciava e marginalizava, pois de um lado eram exterminadas, e de outro viviam excluídas da vida coletiva social. Em ambas as situações a

pessoa com deficiência era considerada dentro de uma categoria de anormalidade, fora da espécie humana, tanto na situação em que era considerada como um ser mágico, como na situação em que era vista como uma aberração (GALVÃO FILHO, 2009).

Segundo Galvão Filho (2009), até o século XVIII, as concepções acerca da deficiência eram atribuídas às ideias do sobrenatural, da magia, sem nenhum caráter científico que considerassem as diferenças enquanto condição individual, o que veio a contribuir para que as pessoas com deficiência fossem excluídas e ignoradas.

Na Idade Média, esse cenário se modifica com o advento do Cristianismo e o paradigma da segregação começa a se constituir com o assistencialismo de caráter religioso. O poder político e econômico encontrava-se monopolizado pela Igreja e pela Nobreza. O sistema feudal, pautado na concepção mítico-religosa, se estrutura com base na atividade econômica agrária e artesanal, não permitindo uma mobilidade social, uma vez que a depender da classe econômica, muitos não possuíam terras e tornavam-se servos. (KAHHALE, 2002).

Durante esse período predominava a ideia de destino, de uma ordem absoluta - Deus - que eram o ponto de referência externo como centro do mundo, sobre o qual podiam se apoiar e era representado simbolicamente pela Bíblia e pela Igreja. (GALVÃO FILHO, 2009; KAHHALE, 2002).

O extermínio e sacrifício das pessoas com deficiências serão combatidos e substituídos pelos princípios de compaixão e piedade defendidos pela doutrina cristã, preocupada em "garantir a vida desses 'Filhos de Deus' mesmo que para isso se tenha que separá-los do resto da sociedade". (GALVÃO FILHO, 2009, p.88). Nessa época, surgem as primeiras instituições religiosas de caráter assistencialistas voltadas para abrigar "os pobres, doentes e deficientes" em asilos, conventos e igrejas. (FREITAS, 2008, p.59; GALVÃO FILHO, 2009, p.88). Entretanto, Aranha (2004) esclarece-nos que no período da Inquisição as pessoas passaram a ser exterminadas como expiação da culpa, uma vez que a deficiência era considerada castigo divino ou possessão demoníaca.

Pode-se observar que a concepção subjacente a essa época forjou estereótipos em relação à pessoa com deficiência que a inferioriza e a concebia como um ser incapaz e dependente, sem ter como se sustentar. Tal concepção, ainda presente em nossa sociedade, estigmatiza os sujeitos ao atribuir a uma "instância divina ou superior" a sua condição. O que

muitas vezes minimiza a responsabilidade da família e da sociedade em oferecer condições adequadas para o sujeito se constituir no grupo social.

Na Idade Moderna, o paradigma da segregação irá se consolidar com a instauração do modelo médico e a institucionalização das pessoas com deficiência em hospitais psiquiátricos e instituições educacionais. Com o avanço do capitalismo, a ciência passa a ter o apoio da classe burguesa que defendia as ideias iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade da revolução francesa. A Reforma Protestante colocava em xeque os dogmas da Igreja Católica - que ao ser questionada - perdia cada vez mais fiéis e poder sobre os seus feudos. (KAHHALE, 2002).

De acordo com Kahhale (2002), os principais fatores que contribuíram para a concepção de sujeito e mundo nesse período visavam romper com ideais da Idade Média. Dentre esses fatores, a autora ressalta o sistema econômico capitalista que propiciou a queda do feudalismo e a ascensão da classe burguesa, possibilitando uma mobilidade social que não havia na Idade Média.

A autora aponta para a construção de uma nova concepção de homem que se configurava na sociedade ocidental moderna. Destaca-se a ideia de um sujeito com interioridade contrapondo-se ao ideal teocêntrico da Idade Média, uma vez que os conhecimentos religiosos e filosóficos passam a ser substituídos pela valorização das ciências biológicas e sociais.

O homem e o mundo são explicados à luz das ideias racionalistas e empiristas regida pela ciência. Deixa-se de ter Deus como centro do Universo e um conjunto de ciências passam a explicar o homem. O mundo passa a ser regido por leis naturais, daí a concepção de natureza humana (KAHHALE, 2002).

O Humanismo renascentista trouxe um novo olhar de homem e mundo a partir da concepção antropocêntrica, isto é, o homem como centro do universo. Ele deve procurar uma formação, constituindo-se enquanto ser humano, uma vez que se passa da concepção de sujeito coletivo para sujeito individualizado.

Kahhale (2002) afirma que nessa época a ascensão social ocorria por meio do trabalho individual (individualismo) e todos passavam a ser potencialmente produtores e consumidores. O sujeito começa a ser regido por leis naturais embasadas na visão dualista entre corpo e mente de Descartes. Para esse filósofo, o aforismo “Penso, logo existo” é o que

faz o homem se diferenciar dos animais e passa a introduzir uma interioridade, uma regularidade, uma marca pessoal.

Conforme afirma Freitas (2008), o surgimento do método científico instaura os estudos das tipologias e classificações acerca da deficiência. Essa passa a ser concebida como um "distúrbio, uma doença ou patologia" e os termos doença/deficiência serão tomados como sinônimos e começam a ser vistos como um processo orgânico, causados por fatores naturais. Inicia-se o atendimento médico e o confinamento das pessoas com deficiência em hospitais psiquiátricos, a fim de serem tratadas e isoladas da sociedade.

Na esteira desse pensamento, Sassaki (2005a) expõe que a institucionalização da pessoa com deficiência encontra-se alicerçada no conceito do modelo médico, cuja tese defendida atribuía o problema à deficiência, sendo necessária uma cura ou tratamento para que a pessoa participasse da sociedade.

Assim, entre o século XVII e o século XVIII, o atendimento às pessoas com deficiência ocorreu através da institucionalização com o surgimento dos conventos, asilos, hospitais psiquiátricos, e outros locais especializados que passaram a servir de abrigo para esse público. Contudo, continuavam segregadas, pois, apesar do atendimento recebido, encontravam-se excluídas do convívio e da participação social. Em relação a esse contexto, Glat (1988) afirma que:

> Tradicionalmente o atendimento aos portadores de deficiências era realizado de natureza custodial e assistencialista. Baseado em um modelo médico, a deficiência era vista como uma doença crônica e o deficiente como um ser inválido e incapaz, que pouco poderia contribuir para a sociedade, devendo ficar ao cuidado das famílias ou internado em instituições "protegidas", segregado do resto da população. (GLAT, 1988, p.11).

Rodrigues (2008) destaca que a noção de deficiência respaldada no modelo médico permanecerá até as primeiras décadas do século XX, consolidando o conceito organicista atrelado à hereditariedade. Diante disso, Sassaki (1997) aponta que a responsabilidade - ainda que parcial - desse modelo contribuiu para a reprodução de atitudes de resistências da sociedade no processo de inclusão da pessoa com deficiência, dificultando assim a possibilidade de "desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional dessas pessoas". (SASSAKI, 1997, p.29).

Por outro lado, Glat (1998) ressalta que apesar das críticas atuais em relação a esse modelo que compreende a deficiência numa perspectiva organicista e propõe tratamentos pautados em avaliações clínicas e psicológicas enfatizada por testes psicométricos, "os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização dessa clientela [...]" (GLAT, 1998, p.3). Dessa forma, esclarece-nos que a história da Educação Especial se constituiu a partir desse modelo, passando a configurar-se como área específica, responsável pelo atendimento educacional às pessoas com deficiência, vindo a tornar-se "um campo de saber próprio, com o desenvolvimento de métodos e recursos pedagógicos especializados" (GLAT, 1998, p.3).

Durante o período de segregação das pessoas com deficiência, surgem as instituições e as escolas especiais, fazendo com que a Educação Especial se constituísse em um serviço paralelo ao ensino comum. Dessa forma, as instituições especializadas e as classes especiais configuravam em um espaço para quem não se "enquadrava" ao sistema geral de ensino e não estava apto a viver em sociedade, tornando-se assim ambientes segregadores, de caráter médico e assistencialista. (GLAT, 1998; SILVA, 2009).

Todavia, a partir da década de 70, esse paradigma começou a receber críticas de movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência em todo mundo. O movimento de integração começa a delinear-se em oposição a pratica de exclusão e segregação à qual durante muito tempo as pessoas com deficiência foram submetidas devido à associação da deficiência com a ideia de incapacidade e invalidez.

Conforme afirma Galvão Filho (2009), o paradigma da integração é baseado nas lutas, movimentos sociais e dos avanços internacionais em defesa dos Direitos Humanos. Tem como objetivos a estimulação de "atitudes menos discriminatórias e mais solidárias entre os seres humanos" (GALVÃO FILHO, 2009, p.88) e a integração da pessoa com deficiência em todos os espaços educativos e sociais.

Desenhava-se então uma proposta de integração social e escolar dessa população em todos os espaços da sociedade garantindo-lhes "as mesmas condições que eram oferecidas aos não deficientes". (SILVA, 2009, p.90). Nesse contexto, as pessoas com deficiência passaram a frequentar as escolas de ensino regular, porém eram inseridas em classes especiais ou salas de recursos que promoviam um atendimento especializado, "visando a uma integração na escola e na comunidade" (SILVA, 2009, p.91). Segundo Glat (1988):

> Essa proposta caracterizou-se, de início, pela utilização de classes especiais dentro da escola regular. Ou seja, de salas de aulas construídas em espaços físicos adequados a receber alunos com deficiência, com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos. Nesse tipo de sala, encontrava-se o professor da Educação Especial que utilizava métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados (GLAT, 1998, p.3).

Percebe-se então, que a proposta de integração foi salutar, no primeiro momento, pois inaugura um processo de "desinstitucionalização" ao promover o deslocamento das pessoas com deficiência das escolas especiais (segregadoras) para a escola comum, ainda que esta não tenha consolidado mudanças essenciais para atender a essa população (SILVA, 2009).

Ainda que todo um arcabouço teórico tenha sido construído em torno do atendimento educacional especializado, essa proposta não promovia mudanças significativas no espaço físico e nas atitudes de discriminação e preconceito em relação às pessoas com deficiência.

Patto (1997), ao analisar a produção do fracasso escolar a partir do materialismo histórico, aponta que ao longo do tempo, algumas teorias respaldaram medidas político-administrativas, pedagógicas e pesquisas na área educacional elaboradas e adotadas para solucionar as demandas referentes à problemática escolar como evasão, repetências e defasagem idade-série.

Nesse aspecto, teorias como a racista, o darwinismo social, a psicologia científica, a psicologia diferencial, a psicanalítica dominante, bem como a da carência cultural constituíram-se saberes que legitimavam e validavam representações negativas utilizadas para justificar as desigualdades, o preconceito e a discriminação social.

Esses estudos serviram como "[...] pano de fundo às explicações do fracasso escolar" (PATTO, 1997, p.32), visando a manutenção dos interesses da classe dominante burguesa, no modelo liberal que colocava a escola como "salvadora" das desigualdades sociais, mas desqualificava o potencial dos alunos culpabilizando-os pelo fracasso escolar. Isso legitimou práticas educacionais atualmente consideradas segregadoras e que atingiram principalmente as crianças das classes populares, as quais eram encaminhadas para a educação especial devido ao fracasso escolar produzido "no interior das relações cotidianas do universo escolar". (KUPFER, 2000, p.49).

Com efeito, as necessidades específicas dessa população eram pouco atendidas, cabendo à própria pessoa com deficiência - juntamente com a família - a responsabilidade maior em realizar as "mudanças necessárias para essa inserção." (SILVA, 2009, p.90). Em relação a essa situação, Sassaki (2005b) afirma que:

> [...] moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial etc); acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social etc); contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes etc); lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas; desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc.) com autonomia, mas, não necessariamente, com independência (SASSAKI, 2005b, p. 22).

Podemos dizer então, que mesmo integrados a determinados espaços sociais, as pessoas com deficiência viviam ainda em um contexto de discriminação que as segregavam, demandando-lhes uma "normalização" que as faziam "experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal à sua própria cultura" (SASSAKI, 1997, p. 31) sem, contudo, respeitar as diferenças individuais, nem promover uma participação efetiva dessas pessoas na sociedade. Tal cenário faz surgir, na década de 90, o movimento social internacional desencadeado por pais e grupos civis em favor da construção de um paradigma inclusivo. Nesse contexto, Mazzota (1999) assinala que:

> Historicamente, os pais têm sido uma importante força para as mudanças no atendimento aos portadores de deficiência. Os grupos de pressão por eles organizados têm seu poder político concretizado na obtenção de serviços e recursos especiais para grupos de deficientes (MAZZOTA, 1999, p.64).

Esse enfoque propõe um deslocamento da proposta da integração, ao propor a superação dos sistemas de ensino excludentes, promovendo uma transformação na educação voltada para a valorização das diferenças e o acesso de todos os alunos nas escolas regulares - em igualdade de condições - através da "adaptação" da sociedade, ou seja, do ambiente às necessidades e especificidades do sujeito. (BRASIL, 2008; MANTOAN, 2006; ORMELEZI, 2006).

Nesse sentido, a inclusão social pressupõe uma mudança de paradigma que afeta a sociedade em seus aspectos político, econômico, social, científico e educacional, a partir da transformação de "antigos sistemas de crenças, valores e atitudes" (ORMELEZI, 2006, p.44) excludentes e segregadores em uma perspectiva mais democrática, na promoção do acesso a

bens e serviços, de forma igualitária e equitativa para todos, considerando as diferenças e a eliminação de toda forma de preconceito e discriminação. (MANTOAN, 2006; ORMELEZI, 2006).

A perspectiva inclusiva opõe-se aos paradigmas vivenciados ao longo da história da educação especial, pois percebe e repudia as práticas excludentes seja em âmbito escolar quanto social. Desse modo, cabe à escola construir técnicas e alternativas metodológicas que possibilitem ao sujeito o atendimento que respeite suas características formas/estilos de aprendizagem. Em outras palavras, não é o sujeito que tem que se "adequar à escola", mas a escola que tem que prover meios para proporcionar a essa população uma aprendizagem de fato significativa.

Enquanto paradigma educacional encontra-se fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Cabe também destacar, que nessa concepção as mudanças não estão relacionadas somente aos aspectos estruturais/ físicos do espaço educacional, mas principalmente à transformação da mudança atitudinal dos profissionais envolvidos na educação, assim como a reestruturação curricular, metodológica, a concepção e os instrumentos de avaliação.

Nesse sentido, a educação especial na perspectiva inclusiva encontra-se subsidiada por importantes documentos, considerados referências na implantação de políticas públicas inclusivas, assegurando a equiparação de oportunidades para todas as pessoas - sem distinção – em todas as esferas da sociedade.

Assim sendo, em 1990, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, produziu a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, assinada por representantes de vários países que se comprometeram em construir sistemas educacionais que acolhessem a todos de forma igualitária e com qualidade. Valoriza-se a universalização do acesso à educação de forma ampla e irrestrita, respeitando a diversidade e as necessidades básicas de aprendizagem de cada um (BRASIL, 1990).

Em 1994, realiza-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca (Espanha) em parceria com a UNESCO. Entidades governamentais e sociedade civil assinaram a Declaração de Salamanca, documento cujo

objetivo é assegurar a inclusão das pessoas com necessidades especiais nas escolas regulares, através de programas educacionais que garantam o acesso e a permanência dessas pessoas nos sistema de ensino, em atenção às necessidades específicas de cada uma. Esse documento configura-se como referência na construção das novas diretrizes da Educação especial a partir da perspectiva da educação inclusiva. Conforme prevê a Declaração (BRASIL, 1994, p.10) "As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades".

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência ocorrida em 1999 e celebrada na Guatemala prevê a eliminação de todos os tipos de barreiras e preconceitos contra as pessoas com deficiência. Ressalta que todos devem ser tratados de forma igual, independentemente de sua condição e limitação (BRASIL, 2001).

Quanto à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, em 2006, enfatiza que os países signatários, entre eles o Brasil, devem criar condições para que a educação inclusiva perpasse todo sistema educacional "em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão" (BRASIL, 2006).

Em seu contexto histórico, os documentos acima citados irão influenciar sobremaneira a Educação Especial no Brasil, considerada a princípio como um ensino especializado - separado do ensino comum - para os alunos que não correspondiam aos padrões de normalidade social. Realidade essa, que hoje, ainda permanece, mesmo tendo efetivados programas e planos, que visam concretizar tal tipo de Educação. Eis a inclusão perversa, alicerce da segregação e discriminação, baseada em diagnósticos.

Desde 1854, já havia no Brasil instituições criadas para o atendimento ao público conceituado como diferente: "cegos; surdos mudos; deficientes mentais; excepcionais" (BRASIL, 2008). A criação de instituições como o Imperial Instituto de Meninos Cegos, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant-IBC e o Imperial Instituto dos Surdos-INES visava garantir o atendimento na esfera pública das pessoas com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, de 1961, enfatiza que os "excepcionais" têm direito à educação, "preferencialmente dentro do

sistema geral de ensino". Nesse período, são implantadas as classes especiais e salas de recursos para apoio complementar aos alunos matriculados nas classes comuns na rede pública (BRASIL, 1961).

No ano de 1971, a Lei nº 5.692/71 altera a LDBEN de 1961 e define que os alunos com deficiência "físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados" deveriam receber tratamento especial. Esse dispositivo legal além de não organizar um sistema de ensino que atendesse às necessidades educacionais especiais desses alunos, ainda reforçou a segregação dos mesmos ao determinar seu atendimento em classes e escolas especiais (BRASIL, 1961).

Mais tarde, em 1973, é criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, para gerenciar a educação especial brasileira, através de ações educacionais integracionistas para alunos com deficiência ou superdotados. Sendo assim, políticas especiais e não políticas públicas (BRASIL, 2008).

Destaque para a Constituição Federal de 1988, cujo artigo 205, defende uma Educação de qualidade como direito de todos e um dever do Estado, bem como aponta nos artigos 206 e 207, que o atendimento educacional especializado deve ocorrer - de preferência – nos sistemas de ensino regular (BRASIL, 1988).

Temos ainda no Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecido pela Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, nos seus artigos 54 e 66, de forma mais especifica a garantia do direito à educação, com referência aos portadores de necessidades educacionais especiais e seus direitos, não só a educação, como também ao trabalho (BRASIL, 1990).

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de "integração instrucional", ou seja, qualquer aluno pode ingressar nas classes comuns do ensino regular, desde que tenha condições de acompanhar e desenvolver as atividades da turma em questão. Uma contradição, que em nada inclui o diferente nas classes comuns de ensino (BRASIL, 1994).

Destaca-se em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, que determina aos sistemas educacionais a garantia e permanência de uma organização pedagógica envolvendo a reestruturação curricular, com recursos, métodos e estratégias para atender as necessidades específicas do público da educação especial (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, enfatiza que os avanços na educação devem priorizar a construção de uma educação inclusiva que atenda a todos considerando a diversidade humana (BRASIL, 2008).

Implementado em 2003 pelo MEC, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visa dar suporte e apoio ao processo de transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Para isso, estabelece uma gama de ações direcionadas à "formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade". (BRASIL, 2008). Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE é criado para respaldar ações de suporte e apoio às práticas inclusivas a partir dos seguintes eixos:

> [...] a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Beneficio de Prestação Continuada – BPC. (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é publicada em 2008 e redefine a Educação Especial - outrora concebida como um atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum - como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2008)

Constitui-se, então, uma proposta pedagógica que disponibiliza serviços e recursos para a eliminação das barreiras que impedem ou dificultam a participação e aprendizagem, ressignificando a educação regular comum em benefício de todos os alunos. (BRASIL, 2008). Assim, o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é assegurar a inclusão escolar de seu público alvo: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotados.

Baseada em princípios legais e filosóficos da educação inclusiva que pressupõe a atenção à singularidade e à diferença como valores indissociáveis e uma educação de qualidade para todos, indistintamente, participando, aprendendo, convivendo juntos, essa política reverte a lógica da exclusão; enfatiza a necessidade dos sistemas educacionais se adaptarem às especificidades de todos os alunos e acolher e valorizar as diferenças e não ao

contrário, como era no antigo modelo, em que as pessoas com deficiência tinham que se adaptar ao ambiente escolar.

Em outras palavras, nota-se que nesse paradigma a escola que tem que se prover de meios para proporcionar aos alunos uma aprendizagem de fato significativa, além disso, "a inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global" (Brasil, 2008).

Dessa forma, o paradigma inclusivo prevê que as escolas devem ter estruturas física e pessoal para atender seu público alvo da educação especial. Os profissionais da Educação, em formação continuada, devem estar aptos para ensinar seus alunos, respeitando os limites e potencialidades de cada um, em um espaço social comum a todos. Todo aluno tem o direito de ter sua especificidade atendida, sem – no entanto – ser segregado, discriminado e ter reconhecido suas infinitas formas de aprender (BRASIL, 2008).

Segundo a nota técnica SEESP/GAB/Nº 09/2010 do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial e Esplanada dos Ministérios, a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE tem como objetivo apoiar as escolas da rede pública, no intuito de contribuir com o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino (BRASIL, 2010).

Portanto, conforme o decreto nº 6.571/2008, o atendimento educacional especializado é definido no §1º do art.1º como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (BRASIL, 2008). Nesse aspecto, conforme o §2º do art.1º, determina-se que o AEE integre a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e a articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2010).

Contudo, para a implementação do decreto nº 6.571/2008, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009), no art. 1º, estabelece que os sistemas de ensino devam matricular os alunos, público alvo da educação especial, nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais - definidas como "ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado" - ou centros de atendimento educacional

especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2008). Assim, o art.4º define o público alvo do AEE:

> I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Ret, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2010. p.03).

Em relação aos espaços de atuação, o art. 5º é muito claro ao afirmar que o AEE deve ser realizado "prioritariamente" na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola, no contra turno da escolarização, "não sendo substitutivo às classes comuns". (BRASIL, 2008). Logo, a implantação de sala de recurso multifuncional nas escolas, a criação dos centros educacionais especializados, a prática de gestão democrática, a capacitação dos profissionais, dentre outras estratégias são de suma importância no processo de inclusão escolar.

A escola regular deve assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A Educação Especial não substitui o ensino pedagógico comum, apenas complementa e/ou suplementa a formação da autonomia e independência do aluno especial tanto dentro quanto fora da escola regular através do AEE (Atendimento Educacional Especializado). Os dados do Censo Escolar no período 2000 – 2013 revelam o crescimento de matrículas dos alunos com deficiência em escolas regulares de 695,2%, enquanto o atendimento de escolas e classes especializadas decresceu 35,3% no mesmo período (MEC/INEP, 2014).

Atualmente, o conceito de deficiência encontra-se embasada por um modelo social que não atribui as limitações funcionais às condições individuais, mas também às advindas de um ambiente físico e social, sendo considerada:

> [...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. (BRASIL, CONVENÇÃO DE GUATEMALA, 1999).

Nesse contexto, podemos perceber que a pessoa com deficiência passa a ser vista como alguém que possui algum impedimento - de curto, médio ou longo prazo - de ordem física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras físicas ou atitudinais, podem dificultar a participação autônoma e efetiva no âmbito social em igualdade de condições com as demais pessoas.

Essa perspectiva opõe-se à noção de deficiência centrada no modelo médico que, de acordo com Silva (2009), retirava das pessoas com história de deficiência e transtornos a possibilidade de se constituírem como sujeitos, na medida em que eram despersonalizadas. Nesse aspecto, dava-se preferência às características generalistas em substituição às características idiossincráticas, fruto da história de vida, cultural e social, desconsiderando seu contexto, suas peculiaridades e qualidades especiais que tornam a sua condição de pessoa deficiente.

Assim, a Educação Inclusiva busca superar a lógica da exclusão, promovendo Educação de qualidade para todos os alunos no ensino regular, desde o infantil ao superior. Ou seja, assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino especializado, investindo tanto na infraestrutura da escola (ambiente heterogêneo), quanto na preparação continuada dos profissionais de Educação para atender, com qualidade, o público em questão. (BRASIL, 2008).

Em relação à inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual, cabe destacar, que a perspectiva inclusiva não está relacionada apenas à dimensão legal baseada nos direitos humanos, mas também à dimensão relacional e atitudinal de todos os envolvidos na escolarização dessas crianças.

Segundo Libório (2005, p.99) “[...] a verdadeira inclusão não passa somente pela dimensão legal, ela é de ordem relacional, remete-nos diretamente ao estabelecimento das relações entre a pessoa que vive a condição estigmatizante e a que não vive [...]”. Sendo assim, as pessoas que fogem ao padrão de normalidade, ou seja, pessoas com quadro de transtornos, síndromes, deficiência, entre outros, são condicionadas ao estigma, ao preconceito e à discriminação – fruto de um fenômeno histórico-cultural disseminado em todas as esferas sociais. Refletida em atitudes e ações evidenciadas pela negação de oportunidades quando comparadas aos padrões socialmente aceitos.

Nesse aspecto, os pressupostos legais apresentados que embasam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, buscam promover uma inclusão escolar no sentido de atentar para as singularidades de cada sujeito.

A política educacional inclusiva de 2008 afirma que os educandos sejam beneficiados com alternativas metodológicas que possibilitem o desenvolvimento de suas potencialidades, contrapondo-se ao paradigma clínico-terapêutico que priorizava a normatização dos sujeitos na escola. Para a efetivação do processo inclusivo criou-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (BRASIL, 2008).

O atendimento educacional especializado (AEE) é realizado na sala de recurso multifuncional com a oferta de apoio pedagógico que complementa e/ou suplementa o ensino de alunos com deficiência em escolas comuns ou centros de atendimentos do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano.

As funções do professor do AEE devem ser articuladas com as atividades desenvolvidas por professores, coordenadores pedagógicos, supervisores, família e gestores das escolas comuns, tendo em vista o benefício dos educandos no processo de aprendizagem significativa.

Na perspectiva da inclusão escolar, o professor do atendimento educacional especializado não é mais um especialista em determinada área do conhecimento, suas atividades desenvolvem-se, preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais das escolas comuns, centro de atendimento especializado, cabendo-lhes, na sua práxis exercer as seguintes atribuições:

> 1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; [...]; 2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola; 3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos [...]; 4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola [...]; 5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação; 6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos [...] (BRASIL, 2009, p. 4).

De acordo com Cunha (2011, p.33), as práticas pedagógicas com alunos público-alvo da educação especial, devem ser focadas em suas peculiaridades e necessidades, visando desenvolver ao máximo suas habilidades e competências, bem como favorecer o bem-estar emocional e equilíbrio pessoal, tentando aproximá-lo de um mundo de relações humanas significativas. O autor destaca que os procedimentos educacionais devem ser estruturados, iniciando-se o mais cedo possível, dando-lhe continuidade por meio de atendimentos especializados com vistas à educação para cidadania e autonomia.

Para Cunha (2011) as práticas pedagógicas à luz da abordagem vygotskyana devem considerar que todas as crianças aprendem sobre o mundo e interagem ativamente com ele muito antes de entrar na escola.

Dessa forma, o homem se constitui como tal através de suas interações sociais, portanto é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas por uma determinada cultura. Isso nos permite pensar a função da escola e seu papel social no desenvolvimento do aluno, fazendo-nos compreender a construção do conhecimento e reconhecendo a interferência do sujeito na dimensão social. Para isto, Vygostsky (1991, p. 148) afirma existir níveis de desenvolvimento, a saber:

> A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível real (da) criança de desenvolvimento determinado pela resolução de problema independente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problema sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados. (p.148)

No que diz respeito ao aluno com deficiência intelectual, é verificado que há limitações cognitivas com atenção, concentração e memória, cada um com sua individualidade, mas que apresentam várias características comuns que não devem ser considerados impedimentos para a aprendizagem.

Assim, o ponto de partida para os trabalhos pedagógicos é uma boa análise diagnóstica da situação do educando, procurando melhor conhecê-lo: suas características, suas preferências, seus vínculos entre outros. Faz-se necessário deslocar a ênfase na deficiência do aluno para as respostas educacionais que eles necessitam e que podem interferir no processo de aprendizagem, uma vez que:

> Não se pode negar os condicionantes orgânicos, socioculturais e psíquicos que estão associados a vários tipos de deficiências ou a influência que esses fatores podem exercer no sucesso ou insucesso escolar do educando, mas não

> se pode advogar sua hegemonia como determinantes na causalidade do fracasso escolar, ou como modo de justificar uma ação escolar pouco eficaz (BRASIL, 1999, p.31).

Como vimos, em cada momento histórico a concepção acerca da deficiência e o tratamento oferecido a essa população sofreu diversas mudanças ao longo do tempo influenciado pelas condições econômicas, culturais, filosóficas, científicas e morais, refletindo, assim, o contexto social da época.

A Educação Especial foi marcada por transformações, evoluções e atitudes dos movimentos sociais, que se uniram em busca de soluções para que as necessidades das pessoas com deficiência fossem asseguradas de modo satisfatório junto aos organismos governamentais.

O professor do AEE e da sala de aula da escola comum têm papel fundamental na vida de seus educandos e, no caso da criança com deficiência intelectual, são responsáveis pela orientação do que é mais adequado, agindo de maneira igual com todos, mas respeitando as diferenças (BRASIL, 2008).

Quanto à prática pedagógica na sala de recurso, compreendemos que a mediação pedagógica é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e que a interação representa um papel fundamental na constituição do ser e da linguagem, por ser uma prática social de ação com o outro e sobre o mundo que o cerca.

Partindo destes pressupostos, discutiremos, na seção a seguir, algumas concepções de letramento, leitura e escrita e como estas se articulam com o ensino de língua portuguesa.

1.3 Considerações sobre letramento

O ensino de língua português na perspectiva do letramento, compreendido como as diferentes práticas sociais de leitura e escrita, possibilita o acesso aos sujeitos aos mais diversos domínios da sociedade como o mundo do trabalho, a família, a participação social e a escola, agência formadora que trabalha com a inserção no mundo grafocêntrico.

Para tanto, é preciso valorizar a inserção dos alunos nas práticas sociais de leitura e escrita, numa concepção de linguagem como forma de interação social (GERALDI, 1991) e de texto como "uma unidade de sentido tomada pelos usuários da língua, em uma dada situação de interação, preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão" (TRAVAGLIA, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) enfatizam uma perspectiva do ensino da língua materna voltada para a função social da língua como instrumento de cidadania. Segundo essa concepção:

> [...] espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 32).

Dessa forma, a língua é compreendida como um sistema marcado pela heterogeneidade que traz em seu bojo um amplo espectro de níveis de variedades, e que tem como função social a interação do sujeito com a sua comunidade, possibilitando o exercício da cidadania e participação ativa nesse contexto.

Historicamente, no Brasil, até o início dos anos 80, o ensino da língua portuguesa, nos anos iniciais da escolarização, tinha como foco a alfabetização, ou seja, a apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico.

Assim, para que a criança pudesse fazer uso das habilidades de leitura e escrita era necessário apropriar-se do sistema alfabético e ortográfico da língua, mas de maneira artificial e fora do seu contexto de uso social (SOARES, 2004, p.02).

Nessa década, a concepção de alfabetização sofreu mudanças significativas com o advento dos pressupostos teóricos da teoria construtivista desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), que permitiu compreender o processo de construção de conceitos sobre a língua escrita realizada pela criança (SOARES, 2004). Contudo, ao desprezar aspectos relevantes da alfabetização, como a sistematização da apropriação do sistema alfabético, o construtivismo sofreu muitas críticas.

Os métodos de ensino alternavam-se entre o sintético, preocupado com as "unidades menores da língua" que incluíam os métodos fônico e silábico, e o analítico que valorizava "as unidades maiores e portadoras de sentido", privilegiando assim os métodos da palavração, sentenciação e global (SOARES, 2004, p.03). Era preciso repensar possíveis caminhos que articulassem as contribuições dos estudos desenvolvidos sobre a leitura e a escrita numa perspectiva de prática social.

Segundo Sores (2010), em 1986, o termo letramento é traduzido da palavra inglesa "literacy" decorrente dos estudos do autor britânico Bryan Street e aparece pela primeira vez na produção da linguista Mary Kato, na obra "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística", iniciando os estudos sobre o letramento e aprofundados mais tarde por Kleiman (1995), Soares (2010) e Rojo (2006).

A noção de letramento adotada no Brasil traz em seu bojo a valorização dos aspectos sócio-históricos das práticas de leitura e escrita, bem como os eventos em que atuam e suas possíveis consequências no contexto social, diferenciando-se do conceito de alfabetização (SOARES, 2004).

De acordo com Soares (2010, p.72), letramento "[...] é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social". Portanto, é impossível pensar em pessoas que não façam uso da leitura e da escrita, sejam elas alfabetizadas ou não, pois a escrita é sempre algo presente no contexto social.

Nesse sentido, ao estar inserida em um ambiente letrado, a criança, antes de entrar na escola, já convive com uma multiplicidade de textos, sejam orais ou escritos, fazendo usos sociais da língua.

Ressalta-se que durante muito tempo, o conceito de alfabetização e de letramento foi considerado distinto. A alfabetização seria a apropriação do sistema de escrita alfabético, e o

letramento o contato com materiais próprios para a leitura e escrita em todas as práticas sociais relativas ao uso desses materiais, em contextos específicos de uso. (SOARES, 2004).

Contudo, apesar das especificidades que os distinguem, esses dois conceitos são inter-relacionados, visto que o letramento veio enriquecer a tecnologia (alfabetização) adquirida pelas crianças. Não basta possuir a condição de alfabetizada a visão tradicional de aprender a codificar e a decodificar. Embora seja uma condição fundamental, essa não é suficiente para formar sujeitos letrados. (SOARES, 2004, p.14).

Nessa perspectiva, Kleiman (1995, p.19) esclarece que o letramento é "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Dessa forma, o processo de uso funcional da leitura e da escrita, pelos sujeitos possibilita-lhes acesso às práticas culturais e sociais do cotidiano que o cercam, mais complexas do que as práticas decorrentes da aprendizagem do sistema da escrita tradicional. Com isso, o sujeito vai desenvolver atitudes favoráveis à leitura e à escrita e compreenderá seu significado.

Soares (2010) destaca que, atualmente, o termo letramento deve ser escrito no plural 'letramentos", em decorrência da "diversidade de ênfase na caracterização do fenômeno". Nesse aspecto, cabe à escola oportunizar experiências de leitura para a ampliação do repertório linguístico e comunicativo dos alunos, promovendo o contato com diversos gêneros textuais, em situações reais de comunicação.

Nesse sentido, Rojo (2006) afirma ser um dos objetivos da escola "[...] 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, 2006, p. 585), uma vez que ser letrado é participar das interações na sociedade em que os textos de diversos gêneros estão presentes. Consideramos o papel do professor fundamental para possibilitar ao aluno melhorar a capacidade de ler e escrever por meio de estratégias pedagógicas eficientes, diversificadas e condizentes com a as necessidades de sua turma, a fim de que promova o sucesso escolar e a inclusão social, considerando o processo de construção do conhecimento dos discentes.

Em relação ao contexto do ensino especial na perspectiva da educação inclusiva, das pessoas com deficiência, Sato (2008, p. 34) discute sobre as práticas de letramento inclusivo, definindo-as como "práticas nas quais os textos exercem influência direta ou indireta no

processo de tornar as pessoas com necessidades educacionais especiais incluídas na vida" (SATO, 2008, p. 34).

A autora afirma que é preciso verificar o nível em que se encontra o aluno tanto na apropriação do sistema de escrita quanto no processo de letramento para dar continuidade às práticas sociais de uso de leitura e de escrita. Assim, o professor deve se preocupar em levar o grupo a compreender o valor e a conhecer a cultura escrita em sua diversidade.

Nesse aspecto, a prática de letramento inclusivo faz-nos refletir acerca da função do professor no processo de ampliação do letramento do aluno com deficiência. Sem dúvida, é importante que se articule atividades em sala de aula, para dar continuidade aos processos de letramentos que o aluno já possui.

Em um estudo sobre "Gêneros discursivos nas práticas de letramento inclusivo", Batista Jr.(2009) investigou o processo de inclusão de alunas e alunos surdos no ensino regular, a partir dos estudos da Teoria Social do Letramento. Na análise, ressaltou o papel dos gêneros discursivos numa proposta de práticas de letramento inclusivo. O autor defende a ideia de que as práticas pedagógicas com o uso dos gêneros discursivos, em sala de aula, geram influências positivas e auxiliam no processo de inclusão social das pessoas com necessidades educacionais especiais. A pesquisa em questão demonstrou a vantagem do ensino-aprendizagem com gêneros discursivos para ampliação do letramento inclusivo de todos os alunos participantes.

Cárnio e Shimazaki (2011) realizaram uma pesquisa sobre o processo de ensino da leitura e escrita em pessoas diagnosticadas com deficiência intelectual, fundamentados na teoria sociointeracionista. Constatou-se que a elaboração de atividades de leitura e escrita deve ter como ponto de partida o interesse e a necessidade dos educandos, com significado relevante para a vida diária. Do mesmo modo, destacam a importância do uso de atividades de letramento relativas a práticas de situações cotidianas que possibilitam a elaboração e desenvolvimento de funções psíquicas superiores e o cumprimento da função social da linguagem.

Assim, a perspectiva do letramento, pautado na ampliação das práticas sociais de leitura e escrita com os diversos gêneros textuais, pode permitir ao aluno a participação ativa e o acesso aos bens e saberes socioculturais que exigem o domínio de estratégias e habilidades leitoras e de produção textual para além da decodificação do nome como veremos adiante.

1.4 Leitura e produção textual: práticas complementares

Consideramos que ler, compreender e produzir textos é uma atividade de letramento que envolve uma rede complexa de processos cognitivos, linguísticos e sociais interdependentes, porém com especificidades distintas. Em relação à aprendizagem da leitura, faz-se necessário refletir sobre as concepções de leitura e o processo cognitivo envolvido na compreensão leitora, uma vez que o leitor aciona sua memória e ativa os diversos tipos de conhecimentos, exercendo um papel ativo na construção dos sentidos.

É necessário que as práticas de letramento desenvolvidas na escola, associem a produção escrita com as atividades de leitura. Assim, consideramos que tais ações possam ampliar as habilidades comunicativas, através da interação social, levando os alunos à reflexão, ação e uso da língua como ferramentas essenciais diante do texto; construir conhecimentos e agir criticamente em suas práticas sociais, a fim de assumirem o papel de protagonista da própria aprendizagem

De acordo com Leffa (1996), pesquisas acerca das concepções de leitura na perspectiva psicolinguística apontam para coexistência de três modelos teóricos diferentes: ascendente, descendente e interativo. O primeiro modelo defende uma concepção da leitura com ênfase no processamento de extração de significado cujo foco principal é o texto. Esse modelo envolve o processo ascendente e concebe a leitura como um processo linear, que parte das unidades menores (letras, palavras, frases) para as maiores, a fim de compreender por meio da análise e síntese o significado das partes do texto. Ao leitor, caberia o papel passivo de subordinação ao autor, uma vez que sua função seria dissecar, os elementos linguísticos codificados tangíveis do texto. Sob essa perspectiva, “a compreensão seria o produto final da leitura” (LEFFA, 1996, p. 13).

Nessa concepção, de acordo com Frith citado por Dehaene (2012), a leitura é uma atividade complexa, que exige da criança o conhecimento dos diferentes estágios de leitura: a logográfica ou pictórica, quando a criança faz uma pseudoleitura, por meio da adivinhação visual global das palavras, uma vez que não decodifica a estrutura da palavra, mas explora somente algumas pistas visuais como cor e formato para reconhecer as palavras.

Na segunda etapa, conhecida como fonológica, a criança desenvolve a segunda via da leitura, que associa cada cadeia de letras a sua pronúncia, por um processo de conversão dos

grafemas aos fonemas. Esse procedimento de atribuir significado à leitura pela decodificação da letra em sons, se estabelece a partir da consciência fonêmica no processo de aprendizagem da leitura.

A terceira etapa, caracterizada como ortográfica, ocorre a automatização da leitura pela via lexical, que coloca em paralelo as letras com o significado, a identificação da ortografia regular e irregular das palavras, leitura pelo reconhecimento visual direto das palavras e do texto.

A segunda perspectiva, oposta à anterior, enfatiza o leitor e sua atribuição de sentido ao texto. Chamado de processo descendente, nesse modelo, o aprendizado da leitura direciona-se a partir dos conhecimentos prévios do leitor para o texto. A compreensão leitora desenvolve-se durante o levantamento de hipóteses e inferências feitas pelo leitor em contato com os aspectos textuais "título, gráficos, ilustrações, nome" (LEFFA, 1996, p. 15). O leitor tem um papel ativo na compreensão de leitura, pois o texto encontra-se submetido ao preenchimento de lacunas por meio do conhecimento de mundo e informações armazenadas na memória do leitor durante a construção de sentido (LEFFA, 1996).

Foucambert (1994, p. 05) defende o conceito de leitura afirmando que: "Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é." (FOUCAMBERT, 1994, p.05). A leitura não se restringe ao aprendizado das correspondências letra-som, mas extrapola a decodificação, à medida que o leitor contextualiza e atribui significação à sua leitura. Para o autor, o ato de ler não é linear, pois envolve o exercício dinâmico de ir, avançar e retornar ao corpo materializado do texto.

Leffa (1996) afirma que a leitura envolve processos complexos que não permitem o foco somente em uma perspectiva, seja na extração de significado – com ênfase no texto - ou na atribuição de significado – com ênfase no leitor. Afirma que é preciso ir além dessas perspectivas e propõe o modelo interativo que valoriza o que ocorre no processo de interação entre texto e leitor. Esse modelo enfatiza a interação entre autor-texto-leitor, uma vez que "para compreender o ato da leitura temos que considerar (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre leitor e o texto" (LEFFA, 1996, p. 17). Por fim, destaca que tais processos são dinâmicos e desenvolvem-se simultaneamente durante o ato da leitura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p.69-70), considera a leitura uma atividade de produção de sentido ao destacar que:

> [...] o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de 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. (PCN, 1998, p. 69).

O processo de interação entre leitor e autor por meio do texto, presente no PCN (BRASIL, 1998) reafirma a noção de que a leitura não pode se ater apenas a um processo mecânico e reducionista de decodificação de palavras, com foco na tarefa de identificar e extrair informações superficiais do texto e na garimpagem de aspectos formais, sem qualquer análise e reflexão por parte do leitor.

Como bem aponta o documento, faz-se necessário que o aluno desenvolva, em relação às atividades de leitura, as estratégias "de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência" (PCN, 1998, p. 69). Desse modo, a leitura vai além da decodificação das palavras, pois envolve tanto o processo de compreensão, interpretação e avaliação do texto por parte dos leitores, quanto o estabelecimento de relações com outros textos e com o contexto social vivenciado no trabalho de construção de sentidos, numa perspectiva reflexiva sobre a linguagem tendo como ponto de partida o estudo de gêneros textuais.

Para Leffa (1996), durante o processo de construção do significado da leitura, o leitor utiliza de estratégias cognitivas e metacognitivas importantes para esse aprendizado. As estratégias cognitivas são definidas como ações inconscientes do processo, quase sempre "automatizadas na leitura fluente (ex.: reconhecimento dos traços distintivos de uma determinada letra) (LEFFA, 1996, p. 48) pelo leitor proficiente na compreensão leitura. As estratégias metacognitivas são definidas como aquelas que levam o leitor a refletir conscientemente sobre os próprios processos de autoavaliação, monitoramento e autocorreção do próprio processo de leitura.

Ampliando essa discussão, Kleiman (2001) afirma que a leitura é um processo social e cognitivo em que o leitor utiliza diferentes níveis de habilidades para que ocorra a interação:

> Dentro dessa visão do processo de leitura, isto é, como um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas de abordagem do texto, o ensino estratégico da leitura consistiria, por um lado, na modelagem de estratégias metacognitivas, e, por outro, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos e estratégias cognitivas. Este último tipo de instrução seria realizado através de análise textual característica da desautomatização do processo (KLEIMAN, 2001, p.50).

Assim, as habilidades linguísticas definidas pela autora como capacidades específicas, "cujo conjunto compõe nossa competência textual, a nossa competência para lidar com textos" (KLEIMAN, 2001, p.50) demonstram que a leitura é uma atividade interativa em que o leitor utiliza de diferentes habilidades para realizá-la. No processo de leitura a construção de sentido envolve tanto o texto, com as dicas e as pistas textuais, quanto o contexto sócio-historicamente constituído, o que permite ler o texto, prevendo assim a interação entre texto e leitor.

No intuito de avaliar as habilidades de leitura na educação básica brasileira, o SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) estabelece por meio da Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil (BRASIL/PDE, 2008) as habilidades para a avaliação dos alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental (EF), divididas em seis tópicos: procedimentos de leitura; implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística.

De acordo com o documento, o professor deve desenvolver em sala de aula as habilidades básicas de leitura, utilizando diferentes gêneros textuais, para que "os alunos adquiram familiaridade com temas e assuntos variados" (BRASIL/PDE, 2008, p.24). No tópico referente ao Procedimento de leitura, são destacadas as seguintes habilidades:

> D1 Localizar informações explícitas em um texto
>
> D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
>
> D4 Inferir uma informação implícita em um texto
>
> D6 Identificar o tema de um texto
>
> D11 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
>
> (BRASIL/SAEB, 2008, p.24).

A compreensão leitora requer do aluno estratégias cognitivas que envolvem algum grau de inferência. O SAEB (BRASIL/PDE, 2008) coloca entre as habilidades de leitura a capacidade do leitor de inferir informações implícitas no texto. Assim, ao não conseguir compreender uma informação, o leitor deve ativar outro nível de conhecimento no processo de busca da informação do texto.

Em relação às estratégias de leitura em sala de aula, Solé (1998) afirma que no ensino de estratégias de compreensão leitora deve predominar "[...] a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidas sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas" (SOLÉ, 1998, p. 70). A autora afirma que a leitura é um meio de interação entre o leitor e o texto, motivado por objetivos como: buscar informações gerais ou específicas, estudar, seguir instruções, confirmar ou refutar um conhecimento prévio, devanear, produzir um texto. Sugere que as atividades de compreensão leitora sejam elaboradas segundo as etapas de antes, durante e depois da leitura (SOLÉ, 1998).

Para a etapa antes da leitura propõe que deva abranger "motivação para leitura; objetivo da leitura; revisão atualização do conhecimento prévio; estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele" (SOLÉ, 1998, p.89), fazendo com que haja uma postura ativa do leitor. Como estratégia para durante a leitura, a autora apresenta as atividades de leitura compartilhada; confirmação ou rejeição das antecipações elaboradas antes da leitura; localização do tema ou ideia principal; esclarecimentos de vocabulário desconhecido a partir da inferência ou consulta do dicionário. Em relação à etapa depois da leitura, recomenda atividades de elaboração de resumo; identificação das ideias principais do texto, relacionadas com o objetivo de leitura e os conhecimentos prévios dos alunos; utilização do registro escrito; troca de impressões a respeito do texto lido (SOLÉ, 1998, p.134).

Solé (1998) afirma a importância de o professor, como leitor proficiente, demonstrar por meio da mediação pedagógica o processo pelo qual o aluno constrói o sentido do texto, ensinando de forma sistemática as estratégias necessárias que utiliza para isso. Desse modo, os alunos poderão se apropriar paulatinamente dessas estratégias e automatizando-as no processo de compreensão leitora. Cabe ao professor levar os alunos a encontrarem sentido na leitura, instigando-os, motivando-os constantemente por meio das estratégias de antecipação da leitura (previsões), formulações e verificações de hipóteses sobre a leitura, a fim de que os alunos, de forma ativa e participativa, possam transpor do nível de desenvolvimento real –

conhecimento já consolidado pelo indivíduo – para o nível de desenvolvimento potencial – o que os alunos podem fazer com a mediação de outros – tornando-o capaz de resolver problemas e situações de forma autônoma (VIGOTSKY, 1991).

Quanto à escrita, Oliveira (2010) reafirma os estudos discutidos até aqui, ao enfatizar que o ato de ler e escrever não são processos exclusivamente linguísticos e exigem dos leitores a utilização de conhecimentos prévios como linguísticos enciclopédicos e textuais que interagem e se articulam para tornar o leitor mais fluente. Chama a atenção dos professores enquanto mediadores do processo de conhecimento dos alunos, importante na promoção das descobertas e avanços de textos cada vez mais complexos presentes nas diversas situações e interações sociais.

Em pesquisa realizada com alunos com deficiência intelectual, Figueiredo, Gomes e Fernandes (2007) destacam que a mediação pedagógica, a convivência com leitores proficientes e atividades com revistas, jornais ou gibis, além de outros gêneros textuais, beneficiam a inserção dos alunos no ensino formal de leitura. De acordo com as autoras, o processo de aprendizagem de leitura,

> [...] ocorre de forma progressiva, mas não linear. Os conflitos são constantes e provocam mudanças cognitivas importantes para a formação do leitor. Na apropriação da leitura, a mediação pedagógica é um fator importante, no sentido de promover conflitos e desafios cognitivos (FIGUEIREDO, GOMES, FERNANDES, 2007, p. 46).

Nesse sentido, a escola é a agência principal responsável pela imersão do aluno no ensino da leitura e escrita formal, possibilitando-o usá-las para além do contexto escolar, nas diversas situações comunicativas de linguagem. O PCN (1998) preconiza um ensino do português voltado para seus usos sociais. Desse modo, ao assumir uma concepção interacionista da língua, os saberes classificatórios e os conhecimentos metalinguísticos deixam de ser o foco das práticas de ensino, dando lugar à língua em função e o texto como objeto de ensino.

Quanto à prática de produção textual, os estudos de Kleiman (2001); Koch e Elias (2012) e Oliveira (2010) destacam a utilização dos conhecimentos prévios compostos pelo conhecimento linguístico, textual e de mundo ou enciclopédico que devem ser ativados, buscando estabelecer uma construção ativa e participativa do leitor, tanto no processo de

compreensão de leitura quanto de escrita. Segundo Koch e Elias (2012), o conhecimento linguístico diz respeito aos saberes acerca da estrutura da língua como semântico, sintáticos, morfológicos, fonológicos e ortográficos necessários para o processo de decodificação do ato da leitura, possibilitando ao leitor compreender e atribuir significados ao texto. O conhecimento enciclopédico refere-se ao conhecimento de mundo decorrente do acúmulo de experiências sociais adquiridos informalmente "[...] os quais incluem os conhecimentos gerais, característicos do senso comum, e os mais específicos [...]" (KLEIMAN, 2001, p.60).

O conhecimento textual, que se obtém a partir do contato com todo tipo de gêneros textuais, seria os "conjuntos de noções e conceitos sobre o texto" (KLEIMAN, 2001, p. 16). Esse conhecimento refere-se ao que Oliveira (2010, p.60) chama de elementos de textualidade, diferenciando-se do linguístico, apesar de estarem relacionados. Esses três níveis são ativados de forma interligada para que haja a compreensão global do texto. Kleiman (2001, p.16) enfatiza a importância desse conhecimento na prática docente, a fim de assegurar que os alunos tenham uma compreensão considerável e a reconstrução do significado mediante o uso de conhecimentos partilhados entre leitor e autor.

No que tange ao planejamento da produção textual em contexto escolar, é imprescindível que o professor tenha como ponto de partida uma concepção de escrita como processo que leva a um produto. Segundo Antunes (2006, p. 167) "A escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nosso acesso a diferentes fontes de informação". Nessa perspectiva, o ensino da escrita deve levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, atividades de pré-escrita, abordagem de temas significativos, bem como auxiliar o aluno no planejamento da produção textual, enfatizando assim o processo de produção textual e seu produto final (OLIVEIRA, 2010).

Os estudos de Anunciação (2004), a partir dos pressupostos do interacionismo social, revelaram que apesar da aprendizagem da escrita demandar um tempo maior devido às dificuldades cognitivas como a viso-espacial, as condições de produção foram fundamentais para o estabelecimento da coerência textual. Evidencia que a mediação pedagógica e a interação com outros gêneros textuais foram fatores relevantes para o surgimento e desenvolvimento dos elementos de textualidade, apesar de apresentar impedimento cognitivo e ritmos diferenciados de aprendizagem.

1.5 Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa

Historicamente, os gêneros estiveram, inicialmente, atrelados à retórica e ao contexto literário. Com os estudos da Linguística, a noção de texto passa a confluir para o conceito de gênero textual. Como aponta Marcuschi (2008, p.15) "Se com Aristóteles os gêneros textuais se distribuíam em três categorias e se depois passaram a dizer respeito a categorias literárias [...] hoje a noção de gênero ampliou-se para toda a produção textual [...]".

Nesse sentido, os gêneros textuais apresentam aspectos socialmente reconhecidos como "conteúdo temático, estilo e construção composicional" (Bakhtin, 1997, p.280), considerados tipos de enunciados estáveis, pois mantêm características comuns com intencionalidades comunicativas semelhantes, presentes em situações específicas. Os gêneros configuram-se como estruturas sociais que compõem os textos, sejam eles orais ou escritos, presentes nas diversas esferas de circulação de uma determinada comunidade.

Para Bakhtin (1997), há uma relação entre as atividades humanas e o uso social da língua, visto que a língua é utilizada "[...] em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana[...]"(Bakhtin, 1997, p.280). Assim, a linguagem é concebida como local de interação da experiência humana, de interlocução e de constituição de sujeitos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), a partir dessa perspectiva bakhtiniana, sugerem diretrizes e orientações que apontam para o uso dos gêneros textuais no ensino da língua. Segundo o documento oficial, "os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunitárias, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos" (PCN, 1998, p.26).

Em diálogo a teoria bakhtiniana, Marcuschi (2005, p.04) define os gêneros textuais enquanto "textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica". O autor afirma que são fenômenos históricos, vinculados às vidas cultural e social dos sujeitos. Salienta-se, ainda, a importância do trabalho com gêneros textuais como fundamental para o exercício de produções orais e escritas.

Sobre esse aspecto, o autor chama a atenção para o fato de que o ensino de língua portuguesa na perspectiva dos gêneros textuais configura-se como prática de ensino dialógica, visto que é uma forma de o aluno se relacionar com a língua e os seus diferentes usos sociais, a partir de suas experiências cotidianas, partindo assim do privado para se chegar ao público, "[...] ensinando a produzir textos e não enunciados soltos" (MARCUSCHI, 2002, p.35).

Assim, o processo de ensino-aprendizagem, tendo o gênero como objeto de estudo, possibilita ao aluno entrar em contato com o maior número de gêneros textuais presentes nas diferentes esferas sociais, levando-o a compreender o texto, seus sentidos e suas intenções, ampliando a competência discursiva e comunicativa nas práticas sociais.

Ao trabalhar em sala de aula na perspectiva de gênero, o professor insere o aluno em contextos comunicativos diversos, levando-os ao contato com o maior número de textos das diferentes esferas sociais, desenvolvendo assim, práticas pedagógicas significativas que contribuam para a formação discente, numa visão dialógica com a sociedade.

Com isso, passa a utilizar seu conhecimento acerca de determinado gênero textual conforme sua intencionalidade e função em suas práticas sociais. Assim, a linguagem é concebida como local de interação da experiência humana, de interlocução, e de constituição de sujeitos (MARCUSCHI, 2002).

Na perspectiva do ensino de língua por meio dos gêneros, Schneuwly e Dolz (2004) defendem que sejam eles orais ou escritos. Para os autores, os gêneros configuram-se em diferentes formas de funcionamento da língua e da linguagem, de acordo com as esferas da sociedade em que o sujeito se insere. Afirmam que quanto ao uso e aprendizagem, o gênero deve ser considerado "[...] um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes [...]" (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 65).

Dessa forma, o trabalho com gênero textual possibilita que a língua, numa concepção heterogênea e historicamente situada, seja adequada aos contextos reais de uso, fazendo com que as práticas de leitura e escrita sejam significativas para a participação do aluno em seu meio cultural, ressaltando a relevância do uso de atividades com gêneros textuais para a sua inserção em diversas práticas de letramento.

1.6 O gênero instrucional receita culinária

Segundo Schneuwly e Dolz (2004) os gêneros instrucionais caracterizam-se pela capacidade de linguagem de regulação mútua de determinados comportamentos. Apresenta um arranjo discursivo que se inscreve no texto um enunciador (aquele que prescreve ou interdita os comandos) e um enunciatário (a quem se dirige as instruções ou interdições a serem observadas).

Fazem parte dos tipos de enunciado organizados em torno de uma relação discursiva de comando-execução, que podem orientar ou proibir ações. O texto instrucional caracteriza-se por possui em sua constituição um discurso a ser seguindo, sem possibilidade de outros discursos por parte do interlocutor.

Portanto, há uma assimetria discursiva entre enunciador (que dita um saber) e o enunciatário (que cumpre os procedimentos a serem seguidos) presentes em textos como manuais de instruções, receitas e bulas de remédios, dentre outros.

Considerando a função sociocomunicativa do gênero, Rosa (2003, p. 43) agrupa o gênero receita culinária na categoria dos textos instrucionais-programadores que "tem por finalidade instruir/ensinar alguém a realizar algo (exemplos: receitas, guias e manuais de um modo geral)".

De acordo com Adam (1992), a receita culinária é exemplo de gênero textual de sequência injuntiva-instrucional, sendo composta por uma estrutura formada pela lista dos ingredientes, a imagem do prato pronto - representação icônica da receita - e o núcleo transformacional que consiste na etapa da preparação inicial dos ingredientes até a fase final de conclusão do prato.

Travaglia (2007, p. 43) afirma que, no tipo textual injuntivo, o conteúdo "é sempre algo a ser feito e/ou como ser feito, uma ou várias ações ou fatos e fenômenos cuja realização é pretendida por alguém". Dessa forma, no trabalho com receitas, deve-se considerar não apenas o objetivo deste gênero textual, quem faz uso dele, onde encontramos e do que fala, mas também ter como ponto de partida as construções das relações sociais e culturais presentes no cotidiano, na relação com os alimentos, gostos, preferências, derivados da influência dos familiares e da comunidade em sua constituição identitária.

Os gêneros instrucionais numa perspectiva enunciativa, funcional e de uso da língua, não se configuram na descrição de estruturas e formas verbais típicas, uma vez que exige do aluno atribuir significado a um texto escrito, levando-o a participar ativamente das práticas sociais de leitura e escrita que contribuem para ampliação de seu letramento.

Nessa direção, a inserção dos gêneros como objeto no ensino de Língua Portuguesa faz-se relevante, uma vez que proporciona o desenvolvimento da linguagem e funciona como possibilidade de trabalho pedagógico imprescindível para os docentes.

Para isso, é importante que o docente elabore estratégias pedagógicas pautadas em sequências didáticas que auxiliam a desenvolver gradualmente em sala de aula a apreensão sobre determinado gênero textual, construindo com os alunos a ampliação das capacidades linguísticas essenciais para compreender e utilizar com desenvoltura os gêneros em estudo.

O ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros torna-se de grande relevância para aprimorar a competência comunicativa dos alunos tanto no meio social em que está inserido, quanto na adequação a diferentes situações sociais, segundo uma perspectiva dialógica e interativa da linguagem.

Em relação à aprendizagem dos alunos, sabemos que não há uma única forma de ensino, muito menos um homogêneo grupo de alunos, idealizado, que atenda a um padrão. Assim, a articulação entre as práticas de letramento e o ensino de gêneros pode contribuir para a atuação de todos os envolvidos na escolarização das crianças, favorecendo um processo educativo eficaz, significativo e a superação das dificuldades encontradas.

Diante das discussões apresentadas, na próxima seção, abordaremos, de forma detalhada, o processo metodológico da pesquisa, destacando o contexto e os instrumentos de coleta de dados, evidenciando a relevância do uso dos gêneros textuais na sala de aula, pois é um instrumento fundamental ao professor no ensino e aprendizagem da língua materna, uma vez que possibilitam aos alunos aprender os conteúdos de forma integrada e contextualizada.

2 Metodologia

Nessa seção, apresentaremos os procedimentos metodológicos realizados nesta pesquisa de acordo com a seguinte estrutura: inicialmente apresentaremos a natureza da pesquisa. Em seguida, descreveremos o contexto, os participantes e os instrumentos. Por último, apresentaremos as etapas que constituem a coleta dos dados e os critérios de organização e análise dos dados.

2.1 A pesquisa-ação

Procuramos empreender um estudo que não estivesse voltado apenas para as necessidades teóricas, mas também para a construção de uma prática que nos permitisse a resolução de problemas que são enfrentados nos centros de trabalho, orientada por um modelo de pesquisa/intervenção que se enquadra no modelo de pesquisa-ação. A pesquisa-ação é definida por Michel Thiollent como:

> [...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e, no qual, os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema, estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (1980, p. 27 e 28).

Configura-se em um mecanismo decisivo para a intervenção no processo de compreensão de um "saber fazer" mais significativo na formação educacional de determinado grupo de sujeitos, dentro de um enfoque do modelo social, valorizando o ser na sua totalidade e singularidade.

Além de gerar o conhecimento pela investigação, a pesquisa também deu suporte para a construção de ações e estratégias inclusivas que tiveram como objetivo ampliar e/ou implantar repertórios linguísticos que podem ser aplicados no desenvolvimento de competências de habilidades cognitivas, sociais e afetivas dos alunos.

Assim, na primeira etapa da pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico dos aportes teóricos que fundamentassem nossa proposta e análise dos dados. Em seguida, selecionamos os textos referentes ao gênero textual receita culinária em sites e revistas que abordassem a temática.

Depois, escolhemos os conteúdos referentes ao ensino de Língua materna, conforme preconizado pelo PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) em que as atividades de leitura e produção textual fossem exploradas visando propiciar ao aluno o conhecimento das diferentes especificidades da língua tanto na modalidade da fala como na escrita. Utilizamos como referência para a elaboração das ações didáticas a metodologia de ensino de língua de acordo com o modelo proposto por Schneuwly e Dolz, (2004):

Figura 1. Esquema de Seqüência Didática. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.98)

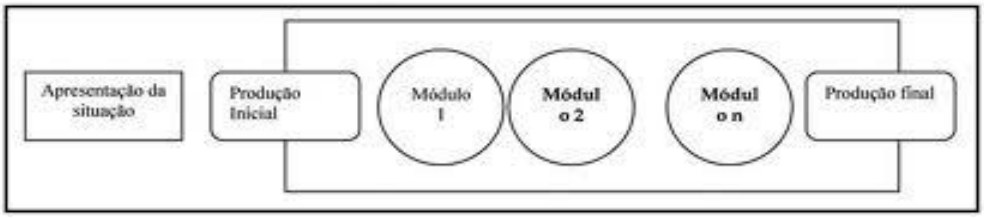


Fig.1

Conforme o esquema acima, a apresentação da situação consiste na demonstração para os alunos do projeto de comunicação a ser desenvolvido até a sua produção final. Nessa etapa, será explicado a situação comunicativa, o gênero textual, os conteúdos dos textos e as atividades de linguagem a serem desenvolvidas. A primeira produção objetiva avaliar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero escolhido e os assuntos a serem estudados, por meio de uma primeira produção textual. Esse diagnóstico servirá de base para definição das atividades a serem realizadas nos módulos, em sala de aula, ao longo da sequência didática.

Os módulos são compostos por oficinas elaboradas para trabalhar as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial e desenvolver habilidades e competências para apropriação do gênero textual, de forma a prepará-los para a produção textual final, superando assim os problemas apresentados inicialmente. Nesses momentos, as atividades de produção de texto escrito ou oral são decompostas e a exploração de seus elementos é feita isoladamente. Deve-se partir de ações mais simples como a produção inicial, até chegar às mais complexas, desenvolvidas nos módulos, para que o aluno domine a produção do gênero textual. Assim, cada módulo deve caracterizar-se por explorar os seguintes aspectos: o trabalho com níveis de problemas diferentes; a variação de atividades e exercícios e a

capitalização das aquisições por meio da síntese dos conhecimentos adquiridos no gênero abordado.

A produção final é caracterizada como a etapa final da sequência didática que possibilita ao discente colocar em ação o que aprendeu e os instrumentos adquiridos, ao longo da aplicação dos módulos, no processo de produção, revisão e reescrita do gênero textual. Tal produção possibilita ao professor avaliar de forma somativa a produção dos alunos.

Nesse sentido, as ações didáticas foram elaboradas de forma articuladas, com o intuito de propiciar aos alunos o conhecimento das diversas manifestações da língua tanto na fala como na escrita em seu contexto de uso.

2.2 Contextualização

Para aplicar a sequência didática elaborada, fizemos a apresentação da proposta à gestão da instituição e aos pais dos alunos. Tomamos como amostra dados coletados em uma instituição não governamental que possui convênio e parceria com a Coordenação de Educação Especial da Secretaria Estadual e Municipal de Educação, chamada Instituto de Organização Neurológica da Bahia – ION.

Situada no bairro de Ondina, foi fundada em 1967, por um grupo de pais de pessoas com deficiência, com funcionamento autorizado em 03/03/69, reconhecido como Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal, oferece serviços educacionais em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento a comunidade local e municípios adjacentes, a crianças e jovens com deficiência Intelectual, TGD, Paralisia Cerebral e Múltiplas Deficiências associadas ou não, como morbidade a outras, a suas famílias, de forma inteiramente gratuita, por meio de convênio com o Estado e o Município.

Na área da educação, a instituição tem por objetivo garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno, promovendo atividades, acessibilidade e apoios pedagógicos, prestados de forma complementar e/ou suplementar à formação dos educandos inseridos nas escolas comuns da rede regular de ensino, onde estão matriculados.

A organização e prática pedagógica do AEE – ION está distribuída em salas de recursos multifuncionais com materiais didáticos pertinentes às necessidades dos alunos, sala de Brinquedoteca, sala de atendimento Psicopedagógico, espaço para atividade física/ motora,

realizando atendimento por sala. Esse atendimento é realizado em média, nos turnos matutino e vespertino, em grupo ou de forma individual. Os atendimentos têm a duração de 30 a 60 minutos, variando entre duas ou três vezes na semana, a depender das necessidades de cada um.

A área pedagógica é composta por um grupo de professores concursados da rede municipal e estadual e abrange projetos educativos de cultura, arte e acessibilidade de crianças com deficiências. Possui um total de 411 alunos matriculados, atendidos em dois turnos, manhã e tarde. As turmas são organizadas em função dos critérios: faixa etária e desenvolvimento sociocognitivo de cada educando. O nível de aprendizagem significativa do aluno é diagnosticado por meio de uma avaliação pedagógica, sendo posteriormente encaminhado para os grupos abaixo relacionados:

Grupo de Intervenção Pedagógica Estimulação Precoce - tendo como clientela aluno/reabilitando de 0 a 5 anos, no qual é realizado um trabalho de estimulação do desenvolvimento sensório-psico-motor, visando à construção progressiva de seu corpo e de sua autoimagem.

Grupos de Intervenção Pedagógica Sequencial - alunos com faixa etária de 06 anos em diante, compatível com a clientela do ensino fundamental, com alguma deficiência leve e ou dificuldade/distúrbio de aprendizagem;

Grupo de Intervenção Pedagógica Contínua – alunos com deficiências múltiplas. A faixa etária varia entre crianças, jovens e adultos.

Grupo de Intervenção Pedagógica Essencial – alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), amplo comprometimento cognitivo e TDAH. Esses alunos são atendidos de forma individual e, quando possível, em duplas.

Grupos de Apoio Pedagógico (Complementar e/ou Suplementar) - alunos com faixa etária a partir de 07 anos em diante; com alguma deficiência leve e ou dificuldade/distúrbio de aprendizagem, trabalhando com a estimulação de suas potencialidades e habilidades.

2.3 Participantes da pesquisa

Participou da pesquisa uma turma constituída por 13 jovens, entre faixa etária de 14 a 18 anos, sendo 3 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Diagnosticados com deficiência intelectual, eram matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal e

estadual de ensino, alfabetizados e frequentavam o atendimento educacional especializado (AEE) da instituição, no contraturno da escola comum. Os participantes foram identificados, no decorrer da pesquisa como A1, A2 e A3, etc. As informações sobre os alunos estão apresentadas no Quadro 1.

QUADRO 1– CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Alunos	**Idade**	**Diagnóstico**	**Nível de leitura**
A1	18	Síndrome de Down	Leitor independente
A2	14	O parecer médico registra "deficiência intelectual de etiologia indeterminada".	Leitor independente
A3	16	O parecer médico indica D.I. leve.	Alfabético
A4	15	O parecer médico apresenta: "deficiência intelectual de etiologia a esclarecer".	Alfabético
A5	18	O parecer médico registra D.I. leve.	Alfabético
A6	17	O parecer médico indica encefalite: "deficiência intelectual por provável encefalite contraída aos 11 meses".	Alfabético
A7	17	O parecer médico registra D.I. leve.	Alfabético
A8	18	O parecer médico apresenta: "deficiência intelectual de etiologia a esclarecer".	Alfabético
A9	14	O parecer médico indica D.I. leve.	Alfabético
A10	15	O parecer médico registra D.I. leve.	Leitor independente
A11	17	O parecer médico apresenta: "deficiência intelectual de etiologia a esclarecer".	Alfabético
A12	15	O parecer médico registra D.I. leve.	Alfabético
A13	16	O parecer médico indica D.I. leve.	Alfabético

Os dados pessoais foram extraídos da ficha de matrícula dos alunos, dos arquivos da instituição.

Observou-se que 10 (dez) alunos apresentavam médio grau de letramento (ROJO, 1995), isto é, conheciam letras e/ou palavras, e tinham relativa autonomia para escrever palavras e frases sem apoio.

2.4 Coleta de dados da pesquisa

Para a constituição da amostra, a geração de dados se desenvolveu por meio: da observação participante, diário de campo das aulas ministradas, produções orais e escrita dos

alunos sobre o gênero receita culinária. Os dados foram obtidos durante a situação didática de leitura, escrita e reescrita das receitas culinárias produzidas pelos alunos.

2.5 Quadro - resumo dos procedimentos metodológicos

Para a aplicação da sequência didática sobre o gênero receita culinária foram elaborados três módulos e nove oficinas de atividades que foram efetivadas em um total de 09 encontros. Tais encontros realizaram-se uma vez por semana, às quintas-feiras, com duração de 30 min., no turno vespertino, durante os meses de setembro a outubro de 2014.

A análise dos dados foi organizada conforme o critério da ordem cronológica, em consonância com a estrutura de base da sequência didática de Schneuwly e Dolz (figura 1), e o procedimento teve a descrição das ações organizadas da seguinte maneira:

QUADRO 2 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO RECEITA CULINÁRIA

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Apresentação da situação;	Expor a proposta da sequência didática com o gênero receita culinária para os alunos; Sensibilizar e motivar os alunos em torno da proposta apresentada;	Atividade oral e escrita.	Cópias de textos Cadernos Lápis Caneta Borracha	30 min.
Produção inicial	Verificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero receita culinária, a fim de estabelecer os objetivos e as ações a serem executadas ao longo da sequência didática.	Atividade escrita.	Papel ofício Lápis Caneta Borracha	30 min.

MÓDULO 1 – TRABALHANDO A EXPOSIÇÃO ORAL DO GÊNERO

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Oficina 1 Apresentação oral de uma receita da família.	Desenvolver a oralidade em situações como apresentações; Discutir as produções orais; Reconhecer as diferenças entre a modalidade oral e escrita.	Gravação de uma receita da família; Escuta de uma receita oral; Discussão oral das apresentações; Registro escrito do gênero.	Celular Folha de registro	30 min.
Oficina 2 Reconhecimento do gênero receita culinária.	Identificar os suportes de produção do gênero receita culinária; Reconhecer o gênero na forma como circula nas práticas sociais.	Atividade oral.	Revistas	30min.

MÓDULO 2 – LEITURA DO GÊNERO RECEITA CULINÁRIA

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Oficina 1 Leitura	Reconhecer a finalidade do texto em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização; Localizar informações explícitas; Identificar o tema do texto; Compreender o sentido de palavras do texto; Elaborar inferência;	Leitura colaborativa. .	Cópias do texto	30 min.

MÓDULO 3 – PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO

OFICINA	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Oficina 1 Os elementos composicionais do gênero	Familiarizar-se com os elementos básicos da estrutura composicional do gênero receita culinária; Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes da exploração dos recursos não verbais e verbais.	Montagem de um texto quebra-cabeça; Atividade oral e escrita.	Cópias do texto; Caderno.	30 min.
Oficina 2 Produção inicial	Planejar o texto, considerando o gênero e seu contexto de produção; Produzir um texto do gênero receita culinária;	Preparação de uma receita culinária em sala de aula; Atividade oral e escrita.	Pão integral; Queijo; Suco em caixinha; Folha de texto.	30 min.
Oficina 3 Avaliação/reescrita do texto	Praticar a revisão do texto produzido; Comparar informações da ficha autoavaliativa com o próprio texto; Reavaliar a produção textual com base na ficha avaliativa.	Reescrita do texto;	Ficha avaliativa	30 min.
PRODUÇÃO FINAL Apresentação das receitas; Encerramento da atividade.	Apresentar a receita produzida; Discutir e analisar as apresentações; Avaliar as aprendizagens realizadas ao longo da sequência.	Comparação das informações da ficha autoavaliativa com o próprio texto; Apresentação/ discussão das produções; Avaliação da sequência didática.	Produções escritas	30 min.

Outro aspecto investigado de maneira criteriosa foram as manifestações discursivas presentes nos gestos, expressões e comportamento registradas durante o processo de investigação. Para tanto, foi solicitado previamente aos responsáveis de cada aluno o consentimento dos registros orais e escritos, por meio do preenchimento e assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido, que pode ser conferido em seu modelo no Anexo

A deste relato de pesquisa. Isso foi de grande relevância para a interpretação dos dados coletados, pois "é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente 'silenciados' (LÜDKE, 1986, p. 48)".

2.6 Desenvolvimento da sequência didática

Tendo como referencial teórico-metodológico os pressupostos discutidos anteriormente, planejou-se um trabalho no qual se oportunizaria o contato progressivo dos alunos com o gênero textual receita culinária.

Primeira aula

OFICINA 1	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Apresentação da situação;	Expor a proposta da sequência didática com o gênero receita culinária para os alunos; Sensibilizar e motivar os alunos em torno da proposta apresentada; .	Atividade oral e escrita.	Cópias de textos Cadernos Lápis Caneta Borracha	30 min.

Nessa primeira aula, realizada em 02/09/2014, iniciamos uma conversa com a turma para explicar que iríamos realizar um trabalho de leitura e escrita com o gênero receita culinária, o qual seria feito em etapas, durante o período de dois meses. Foram questionados se era do interesse deles participarem dessa proposta, uma vez que a produção final seria uma receita culinária como sugestão de lanche para a cozinha da instituição acrescentar ao cardápio da merenda.

Ao finalizar a apresentação de como seria realizada a sequência, foi perguntado o que sabiam sobre receita culinária, além de investigados os hábitos e preferências alimentares de cada um, a partir das seguintes indagações:

- Quais são os pratos típicos da nossa culinária?
- Qual a sua comida preferida?
- Quem cozinha em sua casa?
- Vocês conhecem alguma receita culinária?
- Já leram alguma receita culinária?

Após essa etapa, os alunos foram convidados a formarem grupos, os quais receberam um texto não verbal de receita "Pipoca doce" disponível em http://www.tudogostoso.com.br/receita/7269-pipoca-doce.html?enviar, que pode ser conferido em seu modelo no Anexo B, com acesso em 20/07/2014. Solicitamos que discutissem entre eles como prepariam a receita, a partir da leitura da imagem e fizessem o registro escrito no caderno. Em seguida, foi pedido para que um aluno de cada grupo apresentasse a imagem e explicasse para os colegas como eles achariam que deveria ser feita a receita escolhida, enquanto os outros grupos prestariam atenção.

Após essa etapa, os grupos receberam a parte verbal do texto e solicitamos que fizessem a comparação do texto original com o que foi produzido por eles. Durante essa atividade, foram incentivados a observar - a partir do contato com um suporte original do texto - as imagens, as formas de composição, os tempos verbais empregados, levando-os a reconhecer a estrutura composicional, a importância desse gênero e em que situações sociais ele é produzido.

Segunda aula

OFICINA 2	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Produção inicial	Verificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero receita culinárias, a fim de estabelecer os objetivos e as ações a serem executadas ao longo da sequência didática.	Atividade escrita.	Papel ofício Lápis Caneta Borracha	30 min.

Na segunda aula, realizada no dia 09/09/2014, realizamos uma avaliação diagnóstica para saber quais os aspectos do gênero os alunos precisariam trabalhar mais. Assim, distribuímos folhas de papel ofício e pedimos que, individualmente, escrevessem uma receita preferida, conforme acreditassem que deveria ser o gênero em estudo, para ser entregue, o que seria considerado a produção inicial.

Após o encerramento dessa atividade, foi proposto aos alunos que pesquisassem receitas tradicionais ou típicas da família ou comunidade. Foram orientados a trazerem gravadas no celular ou registradas por escrito para o próximo encontro.

Terceira aula

MÓDULO 1 – TRABALHANDO A EXPOSIÇÃO ORAL DO GÊNERO

OFICINA 1	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Apresentação oral de uma receita da família.	Desenvolver a oralidade em situações como apresentações; Discutir as produções orais; Reconhecer as diferenças entre a modalidade oral e escrita.	Gravação de uma receita; Escuta de uma receita oral; Discussão oral das apresentações; Registro escrito do gênero.	Celular Folha de registro	30min

Realizada no dia 16/09/2014, esse terceiro encontro começou com apresentação das receitas pesquisadas na família pela turma. Estavam presentes na sala cinco alunos. Para inseri-los no contexto, lançou-se o desafio de quem seria o primeiro a apresentar o texto. Inicialmente, pedimos que todos prestassem atenção às receitas gravadas pelos colegas. Após a escuta, realizamos uma discussão oral dirigida sobre as receitas, com comentários dos colegas sobre as apresentações.

Assim, foram feitos comentários sobre as receitas orais observando a sequência global do texto; verificamos que, em todos os casos, os ingredientes eram descritos junto com o modo de fazer, diferenciando-se das receitas tradicionais (escritas), contudo essa é a parte mais estável do gênero, e caso mudasse, deixaria de ser uma receita.

Após esse momento, solicitamos aos alunos que escrevessem no caderno a receita compartilhada oralmente. Durante a transcrição das receitas, os alunos mobilizaram os conhecimentos prévios que eles tinham sobre o gênero.

Alguns desses conhecimentos, os alunos adquiriram na etapa anterior, em que eles leram algumas receitas e explicaram aos colegas como prepará-las, ou seja, num contexto significativo, com textos reais semelhantes ao gênero que iriam produzir. Outros conhecimentos, eles adquiriram nas próprias situações de oralidade, em que explicaram "como fazer a receita da família".

Em seguida, cada aluno fez a leitura oral dos textos escritos e, depois, foi realizada uma discussão com o intuito de observarem as diferenças e semelhanças entre o texto escrito e

o oral. Para isso, escutavam novamente a gravação e comparavam-na com o que haviam registrado.

Por fim, fizemos um levantamento com a turma das receitas apresentadas e as registramos em um gráfico que ficou exposto na sala.

Aluno (a)s	Receitas pesquisadas pela turma
A1	Macarrão com frango
A2	Pastel de carne
A3	Brigadeiro
A4	Cachorro-quente
A5	Salada de frutas

Fonte: Organizado pela autora

Pretendemos demonstrar que, apesar de serem manifestações de um mesmo sistema linguístico, cada uma dessas modalidades apresenta peculiaridades que as distinguem e assim as individualizam e que devem ser respeitadas.

Faz-se necessário esclarecer que o ensino da oralidade não se limita ao sentido da fala, mas ao uso das práticas sociais de linguagem em que o aluno se encontra inserido.

Quarta aula

OFICINA 2	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Reconhecimento do gênero textual	Identificar os suportes de produção do gênero receita culinária; Reconhecer o gênero na forma como circula nas práticas sociais.	Atividade oral.	Revistas	30min.

Essa etapa, realizada no dia 23/09/2014, foi iniciada com a explicação aos alunos que eles trabalhariam com um suporte original do texto a partir de exemplares de revistas. Pedimos que a turma se organizasse em duplas e cada uma recebeu exemplares de revistas de culinária. Os alunos foram convidados a manusear o material, escolher uma receita interessante, a fim de fazerem a leitura silenciosa do texto. Depois, fizemos perguntas para serem respondidas oralmente pelas duplas, a partir da análise dos textos escolhidos, conforme exemplificadas a seguir:

- Qual o título de seu texto?
- Como vocês descobriram?
- Qual o nome da revista em que a receita foi publicada?

- Onde podemos encontrar essas revistas?
- Há outros lugares onde podemos encontrar as receitas culinárias?
- Há ilustrações feitas pelos editores em todas as receitas?
- Quem, em geral, escreve uma receita culinária?
- Quem são os leitores dessas revistas?
- O que precisamos fazer para preparar essa receita? Por quê?

Após a discussão e comentários das respostas, os alunos foram convidados a fazerem a leitura oral do texto escolhido. Aproveitamos o momento para levar o grupo a compreender o contexto de produção e circulação do gênero.

Quinta aula

MÓDULO 2 – LEITURA DO GÊNERO RECEITA CULINÁRIA

OFICINA 1	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Leitura	Reconhecer a finalidade do texto em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização; Localizar informações explícitas; Identificar o tema do texto; Compreender o sentido de palavras do texto; Elaborar inferência;	Leitura colaborativa. .	Cópias do texto	30 min.

Iniciamos essa aula, realizada no dia 30/09/2014, com a retomada das discussões acerca das informações coletadas no módulo anterior: o que foi visto; o que compreenderam do gênero; o que foi mais interessante ou menos interessante. Em seguida, realizou-se uma contextualização, visando despertar a curiosidade e criar expectativas sobre o que seria lido por meio das seguintes questões:

- Qual a sua fruta preferida?
- Você conhece alguma fruta típica da nossa região? Qual?
- Conhece alguma receita que usa fruta?

Depois, foram distribuídas para cada aluno uma cópia do texto, “Salada de frutas”, disponível em http://gshow.globo.com/receitas/salada-de-frutas-4df8d75295b5d07ac2005b80,

com acesso em 23/07/2014, que pode ser conferida em seu modelo no Anexo C. Essa receita foi escolhida por ser uma das pesquisadas por um dos alunos no módulo anterior e, assim, a partir de textos sugeridos por eles, levá-los a estabelecer relações a partir dos conhecimentos anteriores e vivência do grupo.

Antes da leitura, foram realizados questionamentos com foco na estratégia de predição, como necessária para elaboração de hipóteses de leitura e compreensão do texto a ser lido, com base nos conhecimentos que o aluno possuía sobre o tema a ser discutido. Assim, foram apresentados questionamentos relacionados às imagens, título e elementos visuais dos textos necessários para a leitura. Procuramos trabalhar as relações entre texto e realidade social, ao explorar outras linguagens como imagens e cores e não apenas o código escrito.

- Qual o título dessa receita?
- O que você acha que encontrará nesse texto?
- Pela ilustração podemos imaginar de que será essa receita?

Após esse momento, utilizamos durante a leitura do texto, a estratégia colaborativa, na qual lemos o texto junto com a turma e fizemos questionamos aos alunos sobre alguns aspectos do gênero, no intuito de contribuir para a produção dos sentidos, além deles confirmarem ou não as hipóteses levantadas anteriormente, de acordo com os exemplos a seguir:

- Como o texto está organizado? Por quê?
- O título está de acordo com o que você leu?
- Em que parte do texto você encontrou os materiais para preparar a receita? Vocês conhecem esses alimentos?
- Quais palavras foram usadas para indicar a quantidade?
- Quais dos ingredientes vocês não conhecem? Por quê?
- Como se chama a parte do texto que explica como preparar a salada?
- A parte do texto que orienta como fazer é escrita de forma clara e objetiva? Como você sabe?
- Por que a laranja tem que se cortada em pedaços menores que as outras frutas?

Após passarmos pelas etapas de antes e durante a leitura, elaboramos algumas perguntas aos alunos visando retomar a composição do gênero, a compreensão global e elementos importantes de construção do texto com apontados a seguir:

- Por que no texto foi usada a expressão “Fica uma delícia”?
- Para quem geralmente é escrito esse texto?
- Qual é o objetivo desse gênero textual?
- Onde encontramos textos iguais a esse?
- O que você modificaria nessa receita?

Concluímos essa fase perguntando aos alunos se tinham alguma dúvida, caso tivessem seria respondido para todos. Importante destacar que as perguntas serviram de orientação para questionamentos e redirecionamentos, a fim de organizar a interação em sala de aula.

As experiências dos alunos permitiram o desenvolvimento da autonomia e maior participação nas atividades, visto que as dificuldades para integrar o conhecimento prévio às informações do texto constituíram-se como um dos elementos que impediram a compreensão leitora de alguns.

Sexta aula

MÓDULO 3 – PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO

OFICINA 1	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Os elementos composicionais do gênero.	Familiarizar-se com os elementos básicos da estrutura composicional do gênero receita culinária; Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes da exploração dos recursos não verbais e verbais.	Montagem de um texto quebra-cabeça; Atividade oral e escrita.	Cópias do texto; Caderno	30 min.

No dia 06/10/2014, iniciamos a aula realizando um trabalho acerca dos elementos composicionais do gênero por meio de uma atividade com o texto recortado em formato de quebra-cabeça. Inicialmente, os alunos foram convidados a formarem grupos com três participantes. Em seguida, distribuímos para os grupos o texto da receita “Sanduíche refrescante”, disponível em http://gshow.globo.com/receitas/sanduiche-refrescante-4fee46e24d38853446000047, que pode ser conferida em seu modelo no Anexo D, recortado e

misturado, sendo que cada integrante ficou responsável por uma parte do texto (título, ingredientes e modo de preparo). Depois, foram orientados a compartilharam com os colegas do grupo o conteúdo recebido e decidirem a ordem para montar o quebra-cabeça textual.

Após concluírem a atividade, cada grupo leu o texto organizado, no qual discutimos coletivamente sobre como haviam feito a tarefa. Observamos que houve a construção de um aprendizado significativo a partir do momento em que a troca de experiências foi realizada coletivamente.

Após a discussão dos elementos básicos do gênero receita culinária: título, ingredientes e modo de preparo, além das relações entre linguagem verbal e não verbal e exploração do plano global da composição textual, pedimos que os alunos transcrevessem a receita no caderno, ilustrando-a.

Ao final das socializações das produções dos grupos, propomos que escolhessem a receita mais fácil ou preferida pela turma para ser preparada em sala na próxima aula: todos escolheram sanduíche de queijo com suco.

Sétima aula

OFICINA 2	**OBJETIVOS**	**ATIVIDADES**	**MATERIAL**	**DURAÇÃO**
Produção textual	Planejar o texto, considerando o gênero e seu contexto de produção; Produzir uma receita culinária; Escrita do texto;	Preparar uma receita culinária em sala de aula; Atividade oral e escrita.	Pão integral Queijo Suco em caixinha Folha de texto	30 min.

No dia 13/10/2010, começamos a segunda oficina desse módulo por meio da revisão da aula anterior acerca da estrutura composicional do gênero receita culinária, bem como a reflexão sobre os elementos linguísticos e textuais presentes no texto. Compareceram à aula somente seis alunos. Como motivação para a produção inicial do gênero, a turma foi convidada a participar do preparo de uma receita de sanduíche de queijo em sala de aula. Inicialmente, foram apresentamos os ingredientes, explorando a leitura de embalagens e rótulos, instigando o grupo por meio dos questionamentos:

- Vocês conhecem esses alimentos?
- Onde são vendidos?
- Qual receita vocês acham que podemos fazer com esses ingredientes?
- Qual a quantidade de pão e queijo que devemos usar para fazermos o sanduíche?
- Alguém já fez essa receita?
- Que tal prepará-la agora?

O processo de inferências a partir dos materiais concretos e conhecidos de todos provocou uma participação ativa dos alunos que se agitavam querendo falar ao mesmo tempo. Depois, houve uma discussão sobre hábitos de higiene no manuseio dos alimentos e do local de confecção da receita. Todos foram convidados a lavarem as mãos antes de realizarem a receita.

Figura 2/Fonte: Organizado pela autora

Antes do preparo, os alunos foram incentivados a relatar oralmente a lista de ingredientes e o modo de fazer. Cada aluno preparou o seu sanduíche e houve o momento de degustação.

O contato e manuseio dos alimentos ativaram os estímulos sensoriais ligados à visão, olfato, paladar, por meio dos cheiros, sabores, cores, sendo fundamental para as interações sociais e o desenvolvimento de outras linguagens e habilidades.

Após esse momento, realizamos a reescrita do texto em um cartaz com a participação dos alunos, observando os elementos textuais e linguísticos do gênero. Em seguida, solicitamos aos alunos que escrevessem a receita que tinham preparado em sala de aula e que acrescentassem outros ingredientes ao preparo original.

Para incentivar o planejamento textual, foi proposto que registrassem, inicialmente, a lista de ingredientes utilizados, uma vez que a lista não pode ser feita oralmente, pois há o

risco de esquecermos algum item ao fazermos compras dos produtos para o preparo de alguma receita culinária. A partir da lista de ingredientes, sugerimos aos alunos fizessem um rascunho do texto, e por fim. o texto completo.

Oitava aula

OFICINA 3	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Avaliação e reescrita do texto	Praticar a revisão do texto produzido; Reavaliar a produção textual com base na ficha avaliativa.	Atividade oral e escrita.	Ficha de avaliação	30 min.

Neste encontro, realizado no dia 20/10/2014, pedimos aos alunos formassem duplas e entregassem o texto produzido na aula anterior, para o colega identificar as inadequações e apresentar as correções baseadas nos seguintes itens de avaliação, distribuído em uma folha avaliativa para cada dupla:

Questões	Sim	Não
Utilizou título adequado com o tema da receita?		
Colocou os subtítulos ingredientes e modo de preparo?		
Fez a lista de ingredientes?		
Usou numerais para identificar a quantidade dos ingredientes?		
Descreveu as orientações do passo a passo, de forma clara para o leitor?		

Ficha de avaliação/Fonte: Organizado pela autora

Depois, as duplas comentarem o que o colega corrigiu; releram o texto e analisaram as questões propostas. Antes da etapa da refacção do texto, foram realizadas oralmente observações gerais para a turma, em relação à macroestrutura do texto e registrado em um cartaz fixado na sala.

Em seguida, fizeram a primeira reescrita, alterando o texto, caso fosse necessário, a partir das questões apontadas no quadro avaliativo pelo colega. Depois, foram incentivados a fazerem a leitura do texto para a turma e a analisar as inadequações encontradas.

Na segunda reescrita, cada aluno foi orientado individualmente, a fim de que aprofundassem seus conhecimentos acerca do gênero e fossem minimizadas as dificuldades e destacados os avanços na escrita do texto. Ao terminarem a atividade, os alunos entregaram o texto para ser corrigido e analisado o desempenho de cada um.

Nona aula

PRODUÇÃO FINAL

OFICINA 4	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Apresentação das receitas; Encerramento da atividade.	Avaliar o próprio texto; Apresentar a receita produzida; Discutir e analisar as apresentações; Avaliar as aprendizagens realizadas ao longo da sequência.	Reescrita do texto; Comparação das informações da ficha autoavaliativa com o próprio texto; Apresentação/ discussão das produções; Avaliação da sequência didática.	Produções escritas	30 min.

No dia 27/10/2014, ocorreu o último encontro, o qual iniciou com a entrega aos alunos dos respectivos textos corrigidos para que reescrevessem com as adequações indicadas. Após a reescrita, solicitamos que fizessem a releitura do texto e comparassem com os itens descritos na seguinte ficha avaliativa:

Questões	SIM	NÃO
Há título em seu texto?		
O texto apresenta as partes ingredientes e modo de fazer?		
Os passos realizados no modo de fazer estão ordenados em sequência?		
Você utilizou numeral para indicar a quantidade dos ingredientes?		
O texto produzido corresponde ao gênero proposto?		

Ficha de autoavaliação/ Fonte: Organizado pela autora

Após a autoavaliação, os alunos fizeram a escrita final do texto. Em seguida, cada um fez a apresentação oral da produção; alguns leram outros só falaram. Ao final dessa atividade, as receitas foram recolhidas para serem encadernadas e entregues à cozinha da instituição como sugestão de lanches.

Perguntamos o que acharam da proposta e todos consideraram uma experiência positiva, pois com isso proporcionamos encontros diferentes e aulas mais dinâmicas, nesse contexto. A participação do grupo foi enriquecedora, pois neste dia a maioria dos alunos estava presente.

Durante a aplicação da sequência didática, a turma foi avaliada de forma processual e contínua, realizada de forma oral e coletiva. Observamos o interesse, a participação e desempenho dos alunos durante as aulas, as discussões, a realização das tarefas, leitura dos textos, autoavaliação e produção dos textos propostos, a fim de verificarmos o envolvimento dos alunos em todo o processo e se os objetivos foram alcançados.

aq

3 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados por meio da observação participante, registro das aulas, e produções dos alunos foram analisados qualitativamente e de forma interpretativa, considerando a aprendizagem dos alunos observada nas expressões verbais, gestuais, no envolvimento com as atividades e na motivação do grupo com a metodologia de ensino proposta.

A análise foi realizada tomando por base algumas etapas pertinentes à sequência didática aplicada durante dois meses. Portanto, é um recorte do processo que representa uma parte da sequência didática, em que foram considerados o conhecimento prévio dos alunos, as descrições, objetivos e resultados alcançados pela turma a partir da apreciação dos exemplos representativos.

3.1 Análise da apresentação da proposta

O interesse em participar foi geral, de forma animada alguns respondiam agitadamente; outros se mostraram tímidos, mas se pronunciavam. A motivação da turma foi essencial, pois nada poderia ser feito sem a adesão do grupo. Esse momento foi muito produtivo, na medida em que cada um se expressou, obtendo atenção dos colegas, evidenciando-se a relevância da participação no grupo.

Durante a atividade proposta, percebemos que o primeiro contato com o texto despertou uma curiosidade e interesse nos alunos que participavam, mostrando aos colegas o que achavam interessante, o que já conheciam ou haviam experimentado em casa ou em outros lugares. Nesse momento, os alunos se familiarizaram com o gênero, refletindo sobre seu funcionamento nas situações diárias, para que servem e como se organizam.

3.2 Análise da produção inicial

Por meio da observação e análise das produções iniciais dos alunos, foi possível identificar os conhecimentos prévios concernentes às receitas culinárias. Ao serem solicitados a produzirem o texto, eles revelaram o que sabiam e o que já haviam

construído sobre o gênero, por meio de pistas que serviram para a continuidade do trabalho didático-pedagógico organizado ao longo da sequência.

Ao produzir uma receita preferida, a turma revelou alguns conhecimentos enciclopédicos e textuais já construídos como a familiaridade com o gênero e o reconhecimento dos suportes de produção e circulação do texto. Somente os alunos A5, A6, A7, A10 e A12 tinham dificuldade em escrever o texto sem apoio, mas conheciam o significado do que estavam produzindo. Para esses alunos, essa atividade possibilitou ampliar o grau de letramento, conhecimento de mundo e textual ao serem estimulados a pensar sobre a escrita, favorecendo um pouco a independência na produção textual, o que se configurou em pistas para a continuidade do trabalho pedagógico a ser organizado durante a sequência didática.

3.4 Análise do Módulo 1

Durante as atividades da oficina 1 “Apresentação oral de uma receita da família”, percebemos que todos participaram fazendo perguntas, tirando dúvidas acerca de alguma etapa ou ingrediente que não haviam compreendido. O registro oral da própria voz provocou no grupo expressões de risos, curiosidade e surpresa, muitos revelaram não terem vivenciado essa experiência, o que se mostrou bastante significativo na preparação da etapa posterior.

As omissões de palavras que encontramos nas produções escritas eram preenchidas na leitura que os alunos faziam de sua própria receita. Com isso, a produção textual nos forneceu evidências de que, na transcrição do oral para o escrito, os alunos demonstraram conhecimentos linguísticos que não puderam transpor para a escrita o que queriam expressar em relação à estruturação do gênero.

Em relação à oficina 2 “Reconhecimento do gênero textual”, verificamos que esta atividade foi muito bem aceita pelo grupo. Alguns se posicionaram dizendo que já haviam visto receitas em programas de televisão, embalagens de produtos alimentícios e até em folhetos de farmácias, revelando seu nível de letramento devido ao contato com materiais de leitura e escrita em práticas sociais relativas a esses materiais, em contextos específicos de uso (SOARES, 2004).

Os alunos conseguiram se concentrar e interagiram mais com os colegas; pareciam bastante motivados e participativos, com exceção de uma aluna que se recusou a fazer a atividade por estar com problemas pessoais. Apesar dos incentivos para fazê-la se integrar

ao grupo, achamos melhor respeitar seu momento e deixá-la à vontade para participar quando quisesse.

3.5 Análise do Módulo 2

Esse módulo, que constitui a compreensão leitora, foi aplicado no intuito de identificar a capacidade e as dificuldades no uso de estratégias de leitura pelos alunos. Utilizamos perguntas instigantes, para verificar se houve compreensão por parte da turma a partir da leitura de uma receita culinária.

Inicialmente, como preparação prévia para a leitura do texto "Salada de frutas", que pode ser conferida em seu modelo no Anexo C, foram empreendidas indagações para despertar a curiosidade, criar expectativas e motivar os alunos para a leitura do texto principal, de forma a inserir a turma no contexto da interação leitora e verificar o que conheciam sobre o texto a ser lido e observar o que sabiam sobre o assunto.

P: Vocês gostam de frutas? Qual a fruta preferida de vocês?
A1: Gosto mais de manga... também de banana...assim, você bate a fruta com o açúcar e a água...tudo no liquidificador.....”
A2: Não gosto de frutas...mas minha mãe sempre faz uma vitamina, né? diz que é bom pra saúde...
A3: Eu gosto de abacaxi...lá em casa eu tomo suco de fruta ...de manhã, né...

No exemplo acima, ao sondar os conhecimentos prévios dos alunos percebemos que a turma demonstrou interesse no assunto proposto e não houve dificuldade em utilizar a experiência pessoal para compreender o que foi proposto. Houve uma dinâmica interacional bem positiva.

P: Vocês já leram alguma receita com frutas?
A1: Já...eu vi uma receita de suco de frutas no curso que fiz...

No fragmento acima, destacamos que a aluna A1 conseguiu relacionar o tema ao contexto social em que vive, fazendo vir à tona o conhecimento enciclopédico, ou seja, os "conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço temporalmente situados,

permitindo a produção de sentidos" (KOCH; ELIAS, 2012, p. 42). Assim, as vivências pessoais e o conhecimento de mundo que os alunos compartilharam em sala facilitaram na compreensão e atribuição de significados para situar a leitura.

Após a contextualização, os alunos foram estimulados a levantar hipóteses sobre o texto a ser lido com base no título e na imagem. A partir do título, procuramos mobilizar a estratégia de predição por ser uma habilidade do leitor em levantar hipóteses sobre o que está por vir no texto lido, tentando respondê-las para produzir um sentido ao texto.

P: Agora, eu vou entregar para vocês um texto que fala sobre frutas... Mas não vamos começar a ler agora, certo? Olhem o título do texto...sobre o que será esse texto?
A1: Já sei! É sobre uma salada de frutas...
P: Por que você acha que o título é esse?
A1: Tá escrito aqui, ó ...é o nome da receita...
P: O que você acha que encontrará nesse texto?
A1: Como fazer a salada ...né...vai ensinar tudinho...

Essa estratégia levou o leitor a ativar o conhecimento em relação à organização textual, observando a constituição gráfica do texto, que permitiu identificar o gênero, além de perceber a leitura como prática sóciointeracional. O levantamento do tema em função de informações paratextuais, como título, análise de imagens e da antecipação do conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto auxiliaram para a compreensão do texto a ser trabalhado, além de introduzir a turma para o objetivo da leitura, constituindo reais situações de interação entre texto e leitores (Solé, 1998).

Nesse caso, verificamos que a aluna A1 recorre a conhecimentos anteriores, no sentido de atribuir significado à leitura, utilizando estratégia de decodificação com compreensão, o que demonstra ser capaz de se deter na análise e na síntese dos elementos que constituem as palavras, o que também pôde ser observado na maioria dos alunos. Os alunos A2, A3, A4, A6, A7, A8, A10 e A12 também se envolveram, participaram ativamente, mostrando interesse pela atividade, pois essa estratégia de leitura possibilitou o aprendizado da compreensão do texto – o que colaborou para a formação desses leitores.

A leitura de imagens também foi abordada como apoio gráfico para a compreensão do texto. Os recursos semióticos foram explorados de acordo com o exemplo a seguir:

P: Hum... muito bem...agora, observem a figura no texto e me digam o que tem nela.
A1: Aqui, tô vendo a imagem de muitas de frutas, né...humm...é colorida...tem verde...vermelha...esse é o morango...nunca comi ele...o outro é uva...gosto muito de uva... Tem muitas frutas coloridas... as frutas em pedacinhos...né....
P: Por que o autor colocou essa imagem?
A1: Mostra, aí...como fica a salada né...depois de fazer tudo.. ...o prato que vamos fazer, não é?... minha mãe fez uma igual pra mim lá em casa...
P.: Hum...olhando para o título e para a imagem parece ser isso mesmo. Vamos ler a receita para ver se vocês confirmam o que disseram.

A aluna A1, para conseguir compreender o propósito comunicativo do gênero, fez uso do processamento descendente de leitura não só dos signos verbais, mas também dos elementos que compõem o plano visual. Observamos que os aspectos multimodais contribuíram para a produção de efeitos de sentido, o que ajuda o leitor a ter uma compreensão do gênero, juntamente com o conhecimento de mundo e o conhecimento prévio, auxiliando, assim, na inferência de sentidos do texto, como apontam Koch e Elias (2012). Assim, cabe ao professor em sala de aula, trabalhar as relações entre texto e realidade social, ao explorar outras linguagens como imagens e cores e não apenas o código escrito.

Quanto à fase da leitura do texto, realizamos uma leitura colaborativa com toda a turma. Observamos que a fluência leitora da maioria era marcada por pausas, hesitações, trocas de letras e palavras que interferiam no processo de compreensão de alguns.

Apesar dos alunos utilizarem estratégias de decodificação, muitos não só liam devagar para ter certeza do que estavam entendendo, mas também liam de novo uma parte do texto quando se distraiam. Notamos que alguns faziam uso de estratégia de decodificação sem, contudo, serem capazes de recuperar o sentido do texto.

Esse procedimento se manifestava quando era solicitada a leitura de frases mais longas como na etapa do modo de fazer da receita. Após a leitura, usamos como estratégia perguntas de orientação, buscando ajudar o aluno a reconhecer a estrutura do texto para perceber o objetivo da leitura.

P: Esse texto que você acabou é sobre o quê? De que trata o texto?
A1: É de uma receita de salada de frutas...
P.; E para que serve um texto assim?
A1: Ele vai falar como...como fazer a salada, né...

Observamos o processamento descendente de leitura ao solicitar que a aluna fizesse a compreensão leitora. Para isso, encorajamos a ler primeiro, para, só depois, contar, ao invés de traduzir palavra por palavra. No trecho acima, A1 ao reconhecer o objetivo da leitura pode estabelecer uma compreensão leitora do texto que facilitou na identificação do gênero do qual ele faz parte. De acordo com Solé (1998, p.94) "[...] Quando se lê com o objetivo de 'saber como fazer...', é imprescindível compreender o texto lido, e no caso de se fazer uma coisa coletiva, deve-se garantir que essa compreensão seja compartilhada [...]".

Quanto à habilidade de localizar informações explícitas no texto, os alunos foram instigados a, por meio do processo ascendente, buscar no texto as respostas para as questões levantadas após a leitura. Iniciamos a compreensão do significado explicito, usando estratégias de reformulação de questões eliciadoras para que os alunos localizassem as informações na superfície textual como no exemplo a seguir:

P: Muito bem, turma! Agora, além do título, a receita vem apresentada em duas partes. Para que serve cada uma?
A1. Uma com ...ingredientes....tá aqui...e a outra, tá explicando aqui... como fazer....
P. Muito bem! E nos ingredientes o que podemos encontrar?
A1. Ah! Tudo né...todas as frutas que vamos usar, né...os materiais...

Nota-se que a aluna constrói o sentido de texto, ao apelar tanto para a decodificação, quanto para os elementos constitutivos do contexto, além de fazer inferências com base nos indicadores textuais, o que implica em descobrir o significado da palavra de um texto, a partir de uma estratégia de leitura ascendente, pois trata de informações centradas na superfície do texto.

P.: O que significa a palavra ingredientes? O que será que vamos encontrar nessa parte?
A2.: Não sei...

P.; Vamos ler juntos a parte de ingredientes para ver o que está escrito...O que você leu nessa parte?

A2.: Tá escrito o nome da frutas, né...ah.. o que vamos usar...os materiais

P: Muito bem. E como preparar essa salada? Você consegue localizar essa parte do texto?

A2 : Aqui...onde tá escrito como fazer isso...

Ao observar que o aluno A2, não compreendia a palavra do texto, usamos a pergunta de orientação, para antecipar a explicação sobre o significado do vocábulo. Depois, foi necessário usarmos uma pergunta de clarificação para ajudar na compreensão da palavra. Isso possibilitou ao aluno fazer o ajuste da palavra ao contexto do gênero, ao mesmo tempo em que ampliou o seu conhecimento linguístico do vocabulário para um novo léxico – INGREDIENTES.

O aluno conseguiu ler e aproveitou bem a ilustração, além de corresponder à estratégia de localizar informações no texto. Contudo, houve algumas incompreensões lexicais e precisou de muita mediação para entendimento do conteúdo do texto.

QUADRO 3 – ESTRATÉGIAS DE LEITURA

ALUNOS	SELEÇÃO	ANTECIPAÇÃO	INFERÊNCIA	VERIFICAÇÃO
A1	x	x	X	X
A2	x		X	X
A3	x	X	X	X
A4		X	X	
A5	x	X	x	
A6		X	x	
A7		X	x	
A8		X	X	
A9		X	X	
A10		X	X	
A11		X	x	X
A12			x	
A13		X	x	

Quadro 3 – Resultado dos alunos durante a leitura dos textos trabalhados

A tabela acima apresenta a amostragem por aluno, evidenciando quais discentes utilizaram as estratégias de leitura. Observamos quais estratégias foram mais constantes ou

não. Notamos a presença maior da estratégia de antecipação e inferência, consideradas por Solé (1998) estratégias básicas no ato da leitura.

Diante das análises, percebemos que a maioria dos alunos necessitou de estratégias de mediação para a compreensão das palavras lidas. Os resultados apontam para a contribuição das ações mediadoras por meio de estratégias leitoras no processo de apropriação do ato de ler, como prática culturalmente constituída. Dessa forma, a eficácia das estratégias pode variar conforme o grau de compreensão dos alunos.

3.6 Análise do Módulo 3

Em relação à produção inicial do gênero receita culinária, essa foi baseada na vivência prática de uma receita de sanduíche que os alunos fizeram na sala. Eles elaboraram os textos transformando a experiência em registro escrito. Nos momentos de leitura, escrita e reescrita dos textos verificamos um processo de transformação positiva e enriquecedora para todos.

Embora não nos tenhamos proposto a desenvolver uma análise longitudinal das produções escritas dos alunos, já que o tempo de dois meses foi incipiente para tal propósito, ao longo do período de coleta de dados, já se pôde observar um avanço na escrita de alguns, que atribuímos à regularidade com que tinham contato com o gênero textual e à metodologia interativa que adotamos.

Os dados a seguir foram obtidos durante a situação didática de escrita, tendo como enfoque, na análise do texto, os aspectos mais proeminentes em relação aos conhecimentos textuais, enciclopédicos e linguísticos propostos por Koch e Elias (2012) . Assim, em relação aos conhecimentos textuais foi observado o propósito comunicativo do texto e seus possíveis interlocutores; o plano da composição, o conteúdo temático e aspecto estilístico.

No que tange aos enciclopédicos, foram considerados os conhecimentos relativos às experiências e vivências particulares e de mundo do autor e leitor. De acordo com Antunes (2006), ao avaliar um texto, o professor deve considerar não somente os conhecimentos linguísticos, mas também ”[...] o conhecimento das muitas regularidades textuais e sociais que governam a produção e a recepção de textos.” (ANTUNES, 2006, p.174).

Quanto aos conhecimentos linguísticos, procuramos analisar os recursos coesivos e a sequência de informações para o desenvolvimento tanto da progressão textual quanto da

unidade de sentido, além do emprego do léxico, ortografia, pontuação e aspectos gramaticais que contribuem para o desenvolvimento do texto.

No quadro 4, constituída com base nos conhecimentos textuais, enciclopédicos e linguísticos propostos por Koch e Elias (2012), mostraremos como os alunos mobilizaram tais aspectos trabalhados na sequência didática nas produções iniciais e finais.

QUADRO 4 – ASPECTOS DO GÊNERO RECEITA CULINÁRIA

Aspectos selecionados	Produção inicial	Produção final
Conhecimento textual	Nº de alunos	Nº de alunos
Familiaridade quanto à estrutura do gênero	6	12
Organização sequencial	4	8
Pertinência temática	4	9
Conhecimento linguístico		
Emprego do verbo no imperativo	6	10
Uso adequado do léxico	3	6
Uso da pontuação	2	5
Conhecimento enciclopédico	13	13

Tendo como referência essas definições, as análises das produções dos alunos foram reveladoras dos processos de constituição do sujeito e da própria linguagem. Dessa forma, iniciamos com uma amostra da produção inicial de uma aluna com base na compreensão de que os elementos que compõem os textos contribuem para a existência de uma produção de sentido, como exemplificado a seguir:

Hambuguer

Ingredientes

Pão na chapa quente

Salada e alfaces

Carne de Hamburguer quente na chapa

Manteiga

Tomate

Modo de preparo

Pão coloca na chapa quente e depois coloca

a carne de Hamburguer a salada e o tomate.

(Texto produzido pela aluna A1)

Nessa primeira produção, é possível verificar que em relação aos conhecimentos textuais, a aluna A1 já demonstra apresentar familiaridade quanto à estrutura do gênero ao especificar o título e os subtítulos, além das características que compõem essas partes, demonstrando uma consciência do plano da composição que constitui uma receita culinária.

Em relação à temática, não houve fuga, pois a aluna abordou uma receita acrescentando outro ingrediente de acordo com a proposta. Percebemos, entretanto, que ao recorrer aos conhecimentos vivenciados, por meio de experiências prévias, sobre como preparar um hambúrguer "coloca pão na chapa quente", ativou conhecimentos enciclopédicos que se encontravam armazenados em sua memória.

Apesar de apresentar indícios razoáveis de produção textual conforme o estilo característico do gênero, a parte inicial dos ingredientes, ou seja, os elementos que serão manipulados no procedimento por meio de uma lista , não apresentam itens numerados.

No que tange ao modo de preparo, a progressão da sequência de ações não é iniciada por verbos operacionais, que expõem, em ordem cronológica, as instruções a serem executadas pelo interlocutor, e sim, por meio do vocábulo "pão", o que dificulta ao leitor o entendimento da direção nas ações a serem seguidas.

Quanto aos conhecimentos linguísticos, verifica-se o emprego do verbo no imperativo que conduz somente a uma única ação do leitor: "coloca" indicando o que deve ser feito. Ao interromper a sequência de ações, sem apresentar um final, deixa o leitor sem saber como concluir a receita. Isso demonstra um conhecimento ainda imaturo do aluno em relação à produção de sequência descritiva e dificuldade no domínio dos elementos estruturais necessários que compõem o texto, marcado no único parágrafo para descrever o modo de preparo.

Observa-se a ausência de pontuação como em "a carne de Hamburguer a salada e o tomate...", além da falta de acentuação gráfica em "Hamburguer" que deveria ser acentuada "Hambúrguer". Nota-se a presença do operador argumentativo "depois" como elemento indicativo de sequência temporal final. Percebe-se a recorrência do conectivo "e" em "Pão

coloca na chapa quente e depois coloca...” empregado como pontuação, atribuindo continuidade à sequência descritiva.

Constatamos que ainda há um caminho a percorrer no aprendizado da escrita com o aluno com deficiência, que enfoque as dificuldades apresentadas. Esses desvios, na maioria das vezes, não dificultaram a compreensão textual, uma vez que os conhecimentos textuais e enciclopédicos foram trabalhados, mas alguns elementos linguísticos não estão adequados ao tipo de texto produzido.

Na análise que fizemos dos textos dos participantes, procuramos mostrar que as condições de produção constituem fator fundamental para o estabelecimento da coerência de qualquer produção escrita e que a mediação do professor e a interação com o gênero textual foram fundamentais para a materialização da textualidade.

As inadequações devem ser vistas como um estado de representações, as quais fazem parte da construção da aprendizagem. Diante da heterogeneidade e diversidade da turma, é papel do professor elogiar mais do que criticar. O ensino de língua portuguesa não pode se limitar a proporcionar sempre o mesmo tipo de prática. Nota-se que o processo de aprendizagem se dá de forma mais prazerosa e expressiva quando o aluno atribui um significado para o uso da língua que está sendo trabalhada.

O feedback do professor tem grande importância ao fazer o aluno perceber que também faz parte da construção do conhecimento e não deve sentir-se excluído, criticado, punido, mas sim orientado a fazer de outra forma, mais adequada, atendendo às necessidades de determinado gênero textual nas diversas situações sociocomunicativas. Vejamos outro caso, em que a primeira produção já era relativamente adequada, porém a segunda apresentou algum avanço.

Pastel

Coloque carne muída
no fogo, compre um
quilo de massa de farinha
de trigo, coloque água e
Bata

(1º texto produzido pelo aluno A2)

Em relação ao conhecimento textual, observa-se que não há um planejamento na escrita, algo verificado em todos os textos da turma. Apesar de colocar o título da receita, há uma fragmentação do texto, pois os elementos que compõem os itens dos ingredientes estão ausentes e o modo de fazer está incompleto, o que demonstra um conhecimento parcial da estrutura do gênero, uma vez que não se apresentam acréscimos de informação.

Ao se deparar com uma situação em que foram solicitados a escrever uma receita, os alunos ativaram os conhecimentos enciclopédicos por meio de um modelo de gênero construído socialmente, ainda que não tivesse consciência, pois conforme as palavras de Koch e Elias (2012, p.58) "[...] os modelos são abstrações de situações de que participamos e do modo de nos comportamos linguisticamente... [...] são constituídos e reconstituídos ao longo de nossa existência [...]".

Percebe-se o objetivo comunicativo em orientar o interlocutor a preparar a receita, porém as etapas de execução estão confusas, uma vez que não deixa claro ao leitor as ações a serem executadas, pois ao instruir que coloque a carne no fogo e, em seguida, compre um quilo de farinha, inverte a ordem das ações. No entanto, mesmo sem a presença de conectivos que façam a coesão sequencial, a ordenação dos procedimentos é estruturada, de forma a refletir a ordem temporal das ações e o conectivo "e" garante a coesão entre os diversos elementos que compõem o texto: "e Bata".

Quanto ao conhecimento linguístico, verifica-se uma troca de letras com o emprego inadequado de ortografia ao se usar "muída" ao invés de "moída", provavelmente devido à influência da oralidade. Percebe-se o emprego adequado da acentuação gráfica em "água", contudo nota-se o não emprego de letras maiúsculas no início das frases. Em relação à pontuação, nota-se a ausência de ponto final, porém observa-se o emprego da vírgula para separar as orações. Notamos dificuldade de paragrafação, uma vez que o texto foi escrito em um único bloco.

Ao término desse primeiro momento, foi possível identificar as dificuldades e os conhecimentos da turma sobre o gênero e pensar as ações capazes de melhorar a produção textual e leitura por parte dos alunos. Essa primeira produção demonstrou um conhecimento ainda imaturo da maioria da turma, acerca da produção escrita do gênero, principalmente devido ao grau de dificuldade no processo de textualização. Quanto aos aspectos gramaticais, os textos revelaram pouca familiaridade com a escrita, além de indícios de elementos indicadores da coloquialidade e influência da oralidade nas produções.

Após essas considerações acerca da primeira produção da receita culinária, vejamos a seguir a produção final de outra receita do aluno A2, fazendo uma análise comparativa entre as duas produções, de modo que os aspectos recorrentes sejam reiterados, seguindo a mesma orientação de análise:

Pão integral com queijo Mussarela.

Ingredientes

2 fatias de pão integral

1 fatia de queijo mussarela ou presunto

Modo de Preparo

Pega as fatias de pão integral passa a

margarina nas duas fatias depois pegamos

Uma fatia de queijo e uma de presunto

Depois pegamos catchup e maionese e pronto

Está pronto o seu lanche.

(2º texto produzido pelo aluno A2)

Observa-se que a segunda produção já demonstra familiaridade com os elementos composicionais e estilísticos do gênero. Neste caso, na primeira produção o texto injuntivo (modo de fazer) não estava desenvolvido com o cuidado que se pode verificar na segunda produção, como a quantidade dos ingredientes a serem utilizados. Os conhecimentos textuais são percebidos por meio dos elementos do plano composicional (título, ingredientes, modo de preparo). Na parte inicial do texto, apresenta, além do título da receita, os elementos que serão utilizados no procedimento como: pão integral, queijo e presunto, apesar de não colocar o subtítulo dessa etapa: ingredientes. Em seguida, são expostas, em ordem cronológica, as etapas do modo de preparo a serem efetuadas pelo leitor, revelando que o aluno demonstrou conhecimento acerca da estrutura composicional do gênero.

Quanto ao conteúdo temático, há o propósito comunicativo de orientar o interlocutor na preparação de um sanduíche ao descrever os ingredientes e como preparar a receita. Assim, a função sóciocomunicativa do gênero produzido diz respeito a ensinar a fazer algo. Em

relação ao conteúdo estilístico, há uma apresentação ordenada das ações, tendo como marca o verbo no imperativo adequado ao encadeamento das prescrições.

No que tange aos conhecimentos linguísticos, a sequenciação do texto ocorre inicialmente por ações evidenciadas pelas formas verbais “pega” / “passa”, revelando que no momento em que se pega as fatias de pão e passa a margarina, não há uma preocupação rígida com a ordenação. As instruções verbais direcionam a ação do leitor e indicam o que deve ser feito. A progressão do sentido e a continuidade do texto ocorrem através de uma sequência cronológica, de ações processuais e hierárquicas.

Já na sequência de ordenação o marcador sequencial "depois" aparece como forma de garantir que a receita seja executada por etapas e de forma satisfatória. Apesar de algumas lacunas em relação às etapas do procedimento, podemos verificar que na construção do texto, a coesão entre as fases que o compõem aparece apontam a organização da sequência de ações a serem seguidas e finalizadas como o conectivo de adição em “e pronto”.

Percebe-se a variação de modo verbal entre o uso da 2ª pessoa do imperativo afirmativo “pega” e a primeira pessoa do plural do indicativo “pegamos”, denotando a expressão coloquial devido à queda do modo imperativo em favor do indicativo, próprio do português brasileiro.

Ao referir-se ao interlocutor em “Pega/pegamos”, o pronome encontra-se implícito, exercendo uma função referencial, apesar do não preenchimento do sujeito. Isso faz com que o interlocutor compreenda o que está sendo dito e a quem está se referindo, embora não haja a explicitação do referente ao longo do texto. Segundo Koch e Elias (2012, p.86) “[...] Operamos com processos cognitivos e discursivos, sendo o discurso o espaço de onde extraímos o conteúdo inferido. Os referentes são induzidos por um conjunto de informações textualmente construídas”.

Em “... está pronto o seu lanche” evidencia-se a influência da fala na escrita, revelando o grau de informalidade da linguagem coloquial e intencionalidade na produção ao dirigir-se ao leitor pelo uso do pronome “seu”. Revela também o uso dos conhecimentos interacionais durante as condições de produção do discurso escrito por meio da interação entre leitor, texto e autor, ao sinalizar que o lanche está pronto. De acordo com Koch e Elias (2012) os conhecimentos interacionais “configuram na escrita a sua intenção, possibilitando ao leitor reconhecer o objetivo ou propósito pretendido [...]” (p.44). Assim, baseada em sua vivência e

considerando o propósito comunicativo do gênero, o autor interage com o leitor com certo grau de familiaridade.

Em relação à pontuação, fica nítida a ausência de ponto final para indicar que a frase acabou surgindo apenas no final do texto. A etapa final do texto “depois pegamos catchup e maionese e pronto...” apresenta-se incompleta devido às dificuldades em dar a última instrução, com lacunas que só podem ser compreendidas por nós devido a nosso conhecimento da receita e provavelmente pode ser explicado em decorrência da complexidade com a construção do texto escrito.

No corpo do texto, verificam-se alguns problemas estruturais, linguísticos, contudo os elementos de textualização foram empregados quanto à seleção das informações, à progressão textual e aos recursos coesivos.

Os desvios encontrados nas produções evidenciam as reflexões dos alunos sobre o funcionamento da linguagem escrita. Tais dados demonstram a importância de se trabalhar, no ensino de língua portuguesa, com uma concepção de linguagem mais ampla, isto é, mostrando as várias possibilidades da linguagem, sua gama de usos e funções, além do caráter flexível e dinâmico que a caracterizam.

Diante desse contexto, o processo de refacção textual foi muito proveitoso, se compararmos as primeiras versões dos textos da turma. Houve um aprimoramento significativo no domínio da escrita por alguns alunos. É importante destacar que o processo de avaliação deve ser visto como um meio, mas não um fim, visto que os desvios fazem parte da construção da aprendizagem.

Onrubia (2004) citado por Soares (2009, p.101), ressalta a importância do feedback colaborativo em sala de aula, uma vez que as relações estabelecidas e mediadas entre os alunos “[...] podem ser usadas como recurso de primeira ordem em aula e podem facilitar de maneira privilegiada o desenvolvimento de capacidades tanto cognitivo-linguísticas como de equilíbrio pessoal[...]”.

Dessa forma, o ambiente de cooperação e confiança entre seus pares facilitou o aprendizado e a construção do conhecimento, rompendo com uma a visão tradicional do professor, como único detentor e transmissor do saber.

A etapa de reescrita e autoavaliação mostraram-se bastante proveitosa para os alunos, pois de acordo com Passarelli (2012, p.160), podemos refletir que "De escritor, o sujeito passa a leitor de si mesmo, voltando a ser escritor novamente...", o que pode ser percebido em relação ao bom aproveitamento quanto ao emprego dos aspectos textuais analisados acima. Para isso, devemos valorizar os conhecimentos envolvidos no processo de produção escrita como o textual, linguístico e enciclopédico que servem de subsídios para que o texto possa fluir e concretizar-se em sua materialidade linguística.

Ao término da aplicação da sequência, nossa práxis educativa nos revelou momentos que nos ensinam a melhorar e refletir a nossa profissão, como professoras. Dependendo de cada aluno, cabe-nos procurar a melhor forma de transformar a aula tornando-a mais dinâmica e interessante, a fim de incentivar os alunos e ampliarem a sua aprendizagem. Para melhor visualização das análises, organizamos as informações no quadro 5 a seguir:

Produções textuais	**Aspecto textual**	**Aspecto linguístico**	**Aspecto enciclopédico**
Receita 1	Apresenta a maioria das ideias centrais do texto.	Verifica-se o emprego do verbo no imperativo; ausência de pontuação e acentuação gráfica; presença do operador argumentativo "depois" como elemento indicativo de sequência temporal final; recorrência do conectivo "e" empregado como pontuação, atribuindo continuidade à sequência descritiva.	Recorre aos conhecimentos vivenciados, por meio de experiências prévias.
Receita 2	Apresenta as ideias centrais do texto parcialmente.	Troca de letras com o emprego inadequado de ortografia devido à influência da oralidade; emprego adequado da acentuação gráfica; o não emprego de letras maiúsculas no início das frases; ausência de ponto final; emprego da vírgula para separar as orações.	Recorre aos conhecimentos vivenciados, por meio de experiências prévias.

Receita 3	Apresenta quase todas as ideias centrais do texto.	Variação de modo verbal entre o uso da 2ª pessoa do imperativo afirmativo "pega" e a primeira pessoa do plural do indicativo; ausência de ponto final para indicar que a frase acabou surgindo apenas no final do texto.	Uso dos conhecimentos interacionais durante as condições de produção do discurso escrito por meio da interação entre leitor, texto e autor.

Quadro 5 – Análise das produções textuais dos alunos

Os resultados mostraram que, apesar de serem considerados alfabetizados, os alunos A5, A7 e A11 apresentavam pouco domínio do uso social da escrita, o que dificultava o acesso à aprendizagem formal dessas modalidades. Já os outros liam e interpretavam as receitas sem dificuldades.

A articulação entre leitura e escrita teve como fio condutor a abordagem do mesmo gênero instrucional. As análises dos resultados evidenciaram a importância dos conhecimentos textuais, enciclopédicos e linguísticos no desenvolvimento da habilidade de reconhecer o gênero textual, identificar sua função social ou finalidade, localizar os suportes em que o gênero circula, colaborando tanto no processo de compreensão do texto lido, quanto na escrita como atividade interacional e de prática social.

3.7 Considerações finais acerca das produções realizadas

A partir de nossos estudos, vimos que a sequência didática sobre gêneros textuais, em especial sobre receitas culinárias, pode favorecer o desenvolvimento das capacidades de linguagem, ao ser utilizada para atividades de leitura e escrita em sala de aula, ampliando a competência sociocomunicativa e o letramento dos alunos.

Ao elaborarmos as atividades de leitura buscamos colaborar para a formação do leitor ao propiciar níveis de compreensão gradativos, partindo de questões mais simples para as mais complexas, no contato do aluno com o gênero em estudo e seu propósito comunicativo. Assim, o desenvolvimento e aprimoramento da competência leitora e a utilização de estratégias cognitivas apresentam-se como pontos de partida para as questões realizadas. Focalizamos as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação da leitura como necessárias para a compreensão do texto a ser lido, com base nos conhecimentos que o aluno possuía sobre o tema discutido.

Em relação à produção textual, partimos de uma concepção de escrita como processo que leva a um produto (OLIVEIRA, 2010), pois antes de ser produto, existe um planejamento que atende a uma especificidade, a um contexto comunicativo. Assim durante as etapas de escrita e reescrita, algumas produções atenderam às exigências do gênero; outras atenderam parcialmente. Verificamos que o desconhecimento das peculiaridades de um gênero não constituiu fator determinante de impossibilidade de produzi-lo.

Constatamos que, mesmo sem o conhecimento da estrutura do gênero receita culinária, os alunos construíram textos que poderiam classificar-se como instrucionais, provavelmente devido à familiaridade com o gênero no contexto social. Percebemos, contudo, que alguns alunos ainda têm dificuldade para atuar de forma autônoma por meio da linguagem, principalmente na organização de frases concisas e objetivas, devido à exigência cognitiva mais complexa para essa elaboração.

Os resultados apresentados evidenciaram a relevância dessa pesquisa, contudo algumas limitações aconteceram durante a execução da proposta como as ausências de 09 (nove) alunos que não deram continuidade às produções textuais, por razões particulares de saúde e problemas familiares. Isso dificultou bastante, tanto no acompanhamento do desempenho individual durante o processo, quanto na análise e na coleta total da turma, o que justifica o número reduzido de amostras.

Durante a reescrita e análise das próprias produções, dois alunos apresentaram dificuldades de concentração, interferindo no preenchimento da ficha, o que nos exigiu uma mediação mais individual; outros gostaram da atividade, ainda que ela tenha exigido mais deles no plano cognitivo, entretanto puderam exercer autonomia e participação ativa no processo de produção e avaliação, reconhecendo a importância do planejamento textual. Apesar de utilizarmos as etapas de planejamento, revisão e avaliação do texto, alguns alunos demonstraram dificuldades nesses momentos, provavelmente por não estarem habituados a esse tipo de estratégia.

Ao final das análises, pode-se afirmar que, por meio da mediação pedagógica, houve o desenvolvimento das habilidades de reflexão, ação e uso sobre a leitura e a escrita. Esperamos que a pesquisa contribua para repensar o desafio da inclusão dos alunos com deficiência intelectual, bem como os avanços no processo de letramento, dentro das possibilidades cada sujeito.

As discussões apresentadas não se pretendem definitivas nem estanques, mas contribuir enquanto uma possibilidade de proposta acerca da prática educacional inclusiva da criança com deficiência intelectual. Assim, a sequência didática proposta neste relatório pode ser utilizada tanto em alunos com ou sem deficiência intelectual, uma vez que ambos utilizam estratégias de leitura e escrita semelhantes.

As atividades didáticas permitiram verificar que a diferença no uso de estratégias pelos alunos pode ser atribuída ao estágio de leitura que se encontram, e não somente à deficiência intelectual como aspecto determinante para o avanço dos alunos com DI. Dessa forma, uma proposta pedagógica inclusiva deve considerar o tempo de aprendizagem do aluno e a aquisição de habilidades que em muitos casos é mais lenta e difere de aluno para aluno de acordo com a deficiência apresentada, o que torna a apropriação do sistema de leitura e escrita alfabética um grande desafio.

As ações didáticas devem estar ancoradas num trabalho voltado para práticas sociais de leitura e escrita do aluno especial, neste caso em destaque para o educando com deficiência intelectual, como ferramenta de sustentação e de norte para qualquer ação que venha a ser desenvolvida na unidade escolar, além de aspectos relacionados às formas de interação entre professor/aluno, aluno e seus pares, que influenciam significativamente no processo de construção da aprendizagem dos educandos. Apesar dos avanços da inclusão nos últimos anos com a qualificação dos docentes, as adequações curriculares, diversidade de metodologias de ensino, adaptações físicas, parcerias e convênios com as áreas da saúde, social e participação da família, ainda requer avanços mais significativos e defesa dos direitos já adquiridos.

É evidente que há muito que se fazer para que a Educação Inclusiva seja concretizada em todos os seus planos (diretrizes, prioridades e objetivos gerais a serem alcançados em períodos relativamente longos), e, projetos (instrumentos/operações de programação para alcançar os objetivos de um programa em um tempo determinado). O paradigma inclusivo visa os direitos humanos, assim como o respeito à igualdade e à diferença, sempre alicerçados por Políticas Públicas que objetivem uma Educação de qualidade para todos os alunos.

A exclusão segrega sob múltiplos disfarces, e no que tange ao ensino escolar naturaliza seu fracasso. Sendo assim, procuramos traçar algumas possíveis travessias a serem percorridas, buscando dirimir preconceitos e discriminações, para a compreensão do sujeito enquanto um ser não só de direitos, mas capaz e pleno de potencialidades e possibilidades.

Referências

AAIDD. **Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento**.

Disponível em: <http://www.aaidd.org. 2010. >. Acesso em: 11/06/2014.

AARM. **Associação Americana de Retardo Mental**. Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio. Porto Alegre: ARTMED, 10 ed., 2006.

ADAM, J. M. **Tipos de sequências textuais elementares**. Porto Alegre: Poligrafo, 1992.

ALMEIDA, M. A. **Apresentação e análise das definições de deficiência**. Revista de Educação. PUC, Campinas, nº 6, 2004, p. 33-48.

ALVES, D.DE O. Os desafios para a política e a pesquisa em educação especial no Brasil**.** In: MENDES, E.G. **Temas em educação especial**: conhecimento para fundamentar a prática. São Paulo: JUNQUEIRA&MARIN: Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008.

ANJOS, I. R. S. Deficiência intelectual, inclusão escolar e ensino médio**:** algumas reflexões. In: SOUZA; FERRETE. (Org.) **A inclusão escolar da pessoa com deficiência**. São Cristóvão: Editora UFS, 2013.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 163 – 180.

ANUNCIAÇÃO, V. L. **A produção de textos na deficiência mental**. (Tese de Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

ARANHA, M. S. F. **Programa de Educação Inclusiva:** Direito à Diversidade. A Fundamentação Filosófica. v.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALLONE, G. J. **Deficiência Mental**. PsiqWeb, Internet. <Disponível em www.psiqweb.med.br, 2007>. Acesso em: 10/06/2014.

BATISTA JR, J.R.L. Gêneros discursivos nas práticas de letramento inclusivo. In: V SIGET, **Simpósio internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Agosto, 2009. Caxias do Sul, Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, **LDB 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692**, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1999.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

BRASIL, IBGE. **Censo Demográfico, 2000**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL, **Censo Escolar**. Brasília: INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília, MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Nota Técnica 09/2010** – MEC/SEESP/GAB) – Orientações para a Organização dos Centros de Atendimento Educacional Especializado. SEESP/MEC, 2010.

_____. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 07. abr. 2010.

_____. **Resolução Nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 07. abr. 2010.

BERCHERIE, P. A clínica psiquiátrica na criança**:** estudo histórico. In: CIRINO, O. **Psicanálise e Psiquiatria com crianças**: desenvolvimento ou estrutura. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CÁRNIO, M. S. ; SHIMAZAKI, E. M. **Letramento e alfabetização das pessoas com deficiência intelectual.** Revista Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 143-151, jan./abr. 2011. Disponível em <http://www.dtp.uem.br/rtpe/volumes/v14n1/13.pdf> Acesso em: 04 jun.2014.

CASTRO. O. M. **Descrição e funcionalidade:** o caso do gênero textual instrucional. Revista Interdisciplinar, ed. especial ABRALIN/SE, Itabaiana/SE, Ano VI, v.17, jan./jun. p. 309-324, 2013.

CIRINO, O. **Psicanálise e Psiquiatria com crianças:** desenvolvimento ou estrutura. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CUNHA, A. E**. Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DEHAENE, S. Aprender a ler. In. : DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura - como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso 2012.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2ª. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DSM IV. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** –. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porte Alegre: Artes Médicas. 1985.

FIGUEIREDO, R. V. GOMES, A. L. L.. FERNANDES, A.C**. Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Mental.** São Paulo: MEC / SEESP, 2007.

FOUCAMBERT, J. **A Leitura em questão**. Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREITAS, S.N. Considerações acerca da produção de artigos científicos em educação Especial: uma análise da revista Educação Especial CE/UFSM. In. : MENDES, E.G. **Temas em educação especial**: conhecimento para fundamentar a prática. São Paulo: Junqueira& Marin: Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008.

GALVÃO FILHO, T. A. G. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva:** apropriação demanda e perspectivas**.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência:** uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

GONZÁLEZ, E. et al. **Necessidades educacionais específicas:** intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HONORA M. & FRIZANCO M. L., **Esclarecendo as deficiências:** Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.

IBGE, **Censo 2000**. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/censo/> Acesso em: 25 ago. 2008.

KAHHALE, E. M. P. **A diversidade da psicologia: uma construção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura** – teoria e prática. 8 ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KOCH, I. V.; V. M. ELIAS. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

KUPFER, M. C. M.; PETRI, R. **Por que ensinar a quem não aprende?** Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância. São Paulo: IPUSP, v. V, nº 9, 2º semestre, 2000, p.109-117.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

LIBÓRIO, R.M.C. Dialogando sobre preconceito, políticas de inclusão escolar e formação de professores. In: SILVA, D. ; LIBÓRIO, R.M.C. **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. UFPE. Mimeo .Recife, 2002.

_____. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R. BEZERRA, M.A(Org.) **Gêneros textuais & Ensino**. 4ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Gêneros textuais**:** configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWORSKI, M.A.GAYDECZKA, B.; BRITO K.(Org.). **Gêneros textuais**: Reflexões e Ensino. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3ªed., 2008.

MAZZOTA, M. J. Da S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999. p.27-131.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. v 01. n°33. Universidade Federal de São Carlos: set/dez, 1996.

OLIVIERA, L.A. **Coisas que todo o professor de português precisa saber:** a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORMELEZI, E.M. **Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global:** uma leitura psicanalítica em estudo de caso. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2006.

PAN, M. A. G. de S. **O direito à diferença:** uma reflexão sobre a deficiência intelectual e a educação inclusiva. Curitiba: IBPEX, 2008.

PASSARELLI, L. G. Da teoria à prática**:** o lúdico e o processual na produção do texto narrativo. In: PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012. pp. 177 – 238.

PATTO, Maria Helena Souza. **Para uma Crítica da Razão Psicométrica**. Psicol. USP [online]. 1997, vol.8, n.1, pp. 47-62. ISSN 0103-6564.doi:10.1590/S0103-65641997000100004.

RODRIGUES, O.M.P.R**.** Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: RODRIGUES, O.M.P.R. **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

ROJO, R. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como "um outro modo de falar". In: KLEIMAN, Â. B. (Org.) **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ROSA, A. L. No comando, a sequência injuntiva! In: DIONÍSIO, Â. P.; BEZERRA, N. S. **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SASSAKI, R.K. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação, ano VIII, n. 39, julho/agosto 2004.

_____. **Inclusão, o paradigma do séc 21**. Inclusão. Revista da Educação Especial-Out.2005a.

_____. **Atualizações semânticas na inclusão de pessoas:** Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? Revista Nacional de Reabilitação, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005b, p.9-10. Acesso em 11/06/2014.

SATO, D.T.B**. A inclusão da pessoa com Síndrome de Down:** identidades docentes, discursos e letramentos. Universidade de Brasília, dissertação e Mestrado, 2008.

SILVA, L.M. **Diferenças Negadas:** o preconceito aos estudantes com deficiência visual. Salvador: EDUNEB, 2009.

SMITH, D. D. **Introdução à educação especial**: ensinar em tempos de inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOARES, D. A. **A escrita como processo**. Produção e revisão textual. Um guia para professores de português e de línguas estrangeiras. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2009. pp. 23-44.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

_____ **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n.25, p.5-17. São Paulo, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 1980. São Paulo, Ed. Cortez.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A caracterização de categorias de texto:** tipos, gêneros e espécies. Alfa. São Paulo: n. 51, p. 39-79, 2007.

_____. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1° e 2° graus. São Paulo: Cortez, 1997.

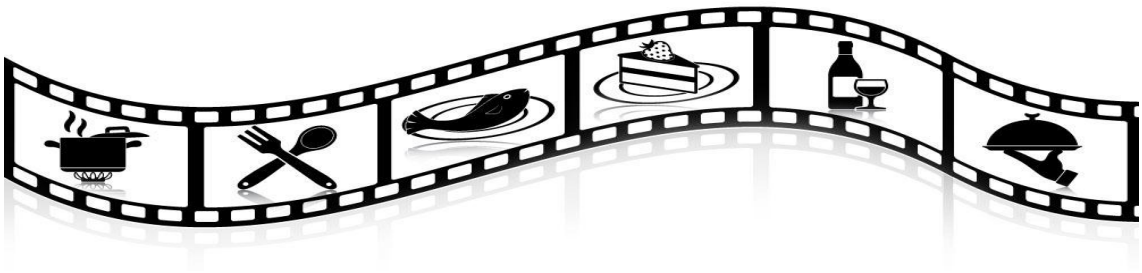
VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª.ed. São Paulo: Martins, 1991.

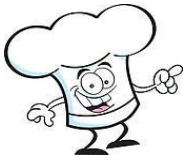
APÊNDICE A : CADERNO PEDAGÓGICO

PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA COM

COM O GÊNERO TEXTUAL RECEITA CULINÁRIA

MARIA APARECIDA ALVES MENEZES





APRESENTAÇÃO

Prezado (a) professor (a),

Este caderno que apresentamos a você é resultado de uma pesquisa-ação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do campus de São Cristóvão/SE, realizada em uma turma do 6ºano, com alunos diagnosticados com deficiência intelectual, na sala de recurso multifuncional de um centro de atendimento educacional especializado em Salvador - BA. O material encontra-se alinhado à área de pesquisa "Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes", sob orientação da Profª Drª Maria Leônia Garcia Costa Carvalho.

Além dos conhecimentos teóricos que embasam nossa proposta, utilizamos também estratégias pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita, em interface com o trabalho com o gênero textual "receita culinária", aplicáveis ao ensino de Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental. O caderno encontra-se organizado por meio de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) composta por etapas de apresentação da situação, produção inicial, dois módulos com oficinas de leitura e produção textual e produção final, numa perspectiva de práticas interdependentes.

Como meta, esperamos que seja para você, colega professor (a), uma ferramenta de consulta e auxílio no planejamento de práticas pedagógicas inclusivas, permitindo uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem da língua materna enquanto atividade sócio-interativa. E, além disso, que contribua com o seu trabalho didático em sala de aula, e ratifique a função social da língua e da linguagem enquanto elementos imprescindíveis nas interações sociais, ampliando a competência comunicativa e o letramento dos alunos.

Abraços,

Maria Aparecida Alves Menezes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 04

1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....08

2 AÇÕES DIDÁTICAS 09

2.1Apresentação da situação 09

2.2Produção inicial 11

2.3Reconhecimento do gênero.....11

2.4Módulo 1 – Leitura 13

2.5Elementos composicionais.....15

2.6Módulo 2 – Produção textual 16

2.7Avaliação e reescrita do texto 17

2.8Produção final 19

PALAVRA FINAL 20

REFERÊNCIAS 22

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem gerado discussões importantes na sociedade contemporânea. O contexto educacional – marcado por práticas excludentes e segregadoras - tem sido repensado a partir dos pressupostos da educação inclusiva que visam romper com o processo de exclusão, provocando mudanças significativas na escola para que todos os alunos sejam atendidos em suas especificidades e em igualdade de condições (BRASIL, 2008).

Para a materialização do processo inclusivo, criou-se o atendimento educacional especializado, definido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva afirma que os alunos com deficiência sejam beneficiados com alternativas metodológicas que lhes possibilitem o desenvolvimento de suas potencialidades, contrapondo-se ao paradigma clínico-terapêutico que priorizava a normatização dos sujeitos na escola tradicional (BRASIL, 2008).

Em relação à inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual, as discussões vêm ganhando cada vez mais espaço no campo das políticas públicas educacionais, ampliando-se o debate em nossa sociedade, em relação à necessidade de a escola atender às diferenças específicas, pertinentes a essa condição humana. (BRASIL, 2008).

De acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento – AADID , a deficiência intelectual é definida como:

> [...] limitações importantes que afetam o funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, competência doméstica, habilidades sociais, interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. O início deve ocorrer antes dos 18 anos. (AAIDD, 2010).

Quanto ao diagnóstico, Almeida (2004) ressalta que a partir desse conceito, alguns critérios passam a ser considerados como fatores indispensáveis: desempenho em teste de inteligência (QI), que avalia se funcionamento intelectual encontra-se abaixo da média (quociente de inteligência igual ou inferior a 70 pontos); a idade do surgimento da deficiência

(antes dos 18 anos); e a existência de limitações associadas a duas ou mais áreas de conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo de responder adequadamente às demandas da sociedade (ALMEIDA, 2004). Em relação às causas da deficiência intelectual, Balone (2007) afirma que não podem ser estabelecidas com clareza, pois são inúmeras e complexas e apresentam uma gama de fatores como genéticos ou ambientais, enquanto alguns casos originam-se de determinantes pré, peri ou pós-natais como, infecções, dificuldades na gravidez, prematuridade, meningites, traumas cranianos, maus tratos e violência na infância (BALONE, 2007).

Na área educacional, o ponto de partida para aplicação dos trabalhos pedagógicos é uma boa análise diagnóstica da situação do educando, procurando melhor conhecê-lo: suas características, suas preferências, seus vínculos e necessidades específicas. Faz-se necessário deslocar a ênfase na deficiência do aluno para as respostas educacionais que eles necessitam e que podem interferir no processo de aprendizagem. Caso haja dificuldades no incremento do trabalho pedagógico, procure o auxílio da família, de profissionais como o professor da sala recurso multifuncional, médicos, psicólogos, dentre outros que, de alguma maneira, participam da vida desse aluno.

Diante desse cenário, o ensino de língua portuguesa no espaço escolar, marcado pela diversidade e diferença, exige do professor procedimentos didático-metodológicos de ensino da língua materna que assumam uma perspectiva inclusiva, por meio de práticas pedagógicas que se adaptem às necessidades específicas dos alunos e possam ampliar e desenvolver competências e habilidades sociocomunicativas, assegurando avanços significativos no processo de letramento no uso das práticas sociais.

Tais considerações são fundamentais para nossa proposta, uma vez que defendemos uma concepção de língua enquanto lugar de interação social de interlocutores ativos (KOCH, 2003), coadunando com a perspectiva do PCN (1998), ao conceituar a língua como atividade sociointeracional e histórica e que enfatiza“ o domínio das práticas sociais de língua falada e de língua escrita, ao qual subordinam o estudo gramatical e estipulam o texto como a unidade de ensino” (FARACO, 2008, p. 192). Assim, a perspectiva do letramento, compreendido como as diferentes práticas sociais de leitura e escrita, possibilita o acesso dos alunos aos mais diversos domínios da sociedade, como o mundo do trabalho, a família, a participação social e a escola, agência formadora que trabalha com a inserção no mundo grafocêntrico.

Kleiman (1995, p.19) esclarece que o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Dessa forma, o processo de uso funcional da leitura e da escrita pelos sujeitos possibilita-lhes acesso às práticas culturais e sociais do cotidiano que o cercam, mais complexas do que as práticas decorrentes da aprendizagem do sistema da escrita tradicional. Com isso, o aluno vai desenvolver atitudes favoráveis à leitura e à escrita e compreenderá seu significado.

Em relação ao contexto do ensino especial na perspectiva da educação inclusiva, das pessoas com deficiência, Sato (2008, p. 34) discute sobre as práticas de letramento inclusivo, definindo-as como “práticas nas quais os textos exercem influência direta ou indireta no processo de tornar as pessoas com necessidades educacionais especiais incluídas na vida” (SATO, 2008, p. 34). Assim, o professor deve se preocupar em levar o grupo a compreender o valor e a conhecer a cultura escrita em sua diversidade.

Por isso, caro (a) professor (a), a concepção de leitura que orienta nosso trabalho a caracteriza como uma atividade interativa em que o leitor utiliza de diferentes habilidades para realizá-la. No processo de leitura, a construção de sentido envolve tanto o texto, com as dicas e as pistas textuais, quanto o contexto sócio - historicamente constituído, o que permite a interação entre autor/texto e leitor (KLEIMAN, 2001).

Solé (1998) ressalta a importância do ensino de estratégias de leitura em sala de aula, ao afirmar que a leitura é um meio de interação entre o leitor e o texto, motivado por objetivos, como: buscar informações gerais ou específicas, estudar, seguir instruções, confirmar ou refutar um conhecimento prévio, devanear, produzir um texto. Sugere que as atividades de compreensão leitora sejam elaboradas segundo as etapas de antes, durante e depois da leitura (SOLÉ, 1998), o que nos faz refletir sobre o processo de produção textual, como veremos a seguir.

No que tange ao planejamento textual, é imprescindível que o professor tenha como ponto de partida uma concepção de escrita como processo que leva a um produto. Segundo Antunes (2006, p. 167) “A escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nosso acesso a diferentes fontes de informação”. Os estudos de Kleiman (2001) e Oliveira (2010) destacam ainda a utilização dos conhecimentos prévios compostos pelo conhecimento linguístico, textual e de mundo ou enciclopédico, que devem ser ativados, buscando estabelecer uma

construção ativa e participativa do leitor, tanto no processo de compreensão de leitura quanto de escrita.

Oliveira (2010) chama a atenção do (a) professor (a), para seu papel enquanto mediador(a) do processo de conhecimento dos alunos, importante na promoção das descobertas e avanços de textos cada vez mais complexos, presentes nas diversas situações e interações sociais. Diante disso, o ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais tornou-se de grande relevância para aprimorar a competência comunicativa dos alunos tanto no meio social em que está inserido, quanto na adequação a diferentes situações sociais, segundo uma perspectiva dialógica e interativa da linguagem.

Marcuschi (2005, p.04) define os gêneros textuais enquanto "textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica". O autor afirma que são fenômenos históricos, vinculados às vidas cultural e social dos sujeitos. Salienta, ainda, que a noção de gênero como objeto de ensino nas aulas de língua materna é fundamental para a construção de práticas de leitura e escrita significativas, favorecendo a participação do aluno em seu meio cultural e inserção em diversas práticas de letramento.

Diante do exposto, apresentamos uma proposta didática a partir do gênero instrucional "receita culinária" devido ao forte apelo cultural presente em sua constituição, uma vez que representa um determinado local ou comunidade e faz parte do cotidiano dos alunos. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os gêneros instrucionais caracterizam-se pela capacidade de linguagem de regulação mútua de determinados comportamentos. Apresenta um arranjo discursivo que inscreve no texto as figuras de um enunciador (aquele que prescreve ou interdita os comandos) e de um enunciatário (a quem se dirigem as instruções ou interdições a serem observadas). Fazem parte dos tipos de enunciado organizados em torno de uma relação discursiva de comando-execução, que podem orientar ou proibir ações. Nesse sentido, descreveremos a seguir a sequência didática a partir de uma receita culinária objetivando trabalhar as atividades de leitura e escrita desse gênero textual com alunos do 6º ano do ensino fundamental.

1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADE	MATERIAL	DURAÇÃO
Apresentação da situação;	Expor a proposta da sequência didática com o gênero receita culinária para os alunos; Sensibilizar e motivar os alunos em torno da proposta apresentada;	Atividade oral e escrita.	Cópias de textos Cadernos Lápis Caneta Borracha	1h/a
Produção inicial	Verificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero receita culinária, a fim de estabelecer os objetivos e as ações a serem executadas ao longo da sequência didática.	Atividade escrita.	Papel ofício Lápis Caneta Borracha	1h/a

MÓDULO 1 – LEITURA DO GÊNERO RECEITA CULINÁRIA

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADE	MATERIAL	DURAÇÃO
Oficina 1 Leitura	Reconhecer a finalidade do texto em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização; Localizar informações explícitas; Identificar o tema do texto; Compreender o sentido de palavras do texto; Elaborar inferências;	Leitura colaborativa. Atividade oral de compreensão e interpretação	Cópias do texto	2h/a

MÓDULO 2 – PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO

OFICINA	OBJETIVOS	ATIVIDADE	MATERIAL	DURAÇÃO
Oficina 1 Os elementos composicionais do gênero	Familiarizar-se com os elementos básicos da estrutura composicional do gênero "receita culinária"; Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes da exploração dos recursos não verbais e verbais.	Montagem de um texto quebra-cabeça; Atividade oral e escrita.	Cópias do texto; Caderno.	1h/a.
Oficina 2 Produção inicial	Planejar o texto, considerando o gênero e seu contexto de produção; Produzir um texto do gênero "receita culinária';	Preparação de uma receita culinária em sala de aula; Atividade oral e escrita.	Pão integral; Queijo; Suco em caixinha; Folha de texto.	2h/a
Oficina 3 Avaliação/reescrita do texto; PRODUÇÃO FINAL Apresentação das receitas; Encerramento da atividade.	Praticar a revisão do texto produzido; Comparar informações da ficha auto avaliativa com o próprio texto; Reavaliar a produção textual com base na ficha avaliativa; Apresentar a receita produzida; Discutir e analisar as apresentações; Avaliar as aprendizagens realizadas ao longo da sequência	Reescrita do texto; Apresentação/ discussão das produções; Avaliação da sequência didática.	Ficha avaliativa	2h/a

2. AÇÕES DIDÁTICAS

2.1 Apresentação da situação

Duração: 30 min.

Objetivos:

- ✓ Expor a proposta da sequência didática com o gênero receita culinária para os alunos;
- ✓ Sensibilizar os alunos em torno da proposta apresentada;

Materiais utilizados:

Cópias de textos; cadernos para anotações; lápis; caneta; borracha.

Desenvolvimento da atividade:

Professor (a), inicie esta sequência didática conversando com seus alunos sobre o trabalho de leitura e escrita com o gênero "receita culinária", que será desenvolvido em etapas durante as aulas. Explique que esse gênero visa informar como fazer algum prato, descrevendo os seus ingredientes e o modo de preparo. Trata-se de uma ordenação de sequência para a preparação de alimentos.

Provavelmente, quase todos os alunos conhecem esse gênero, por isso aborde o aspecto cultural acerca da receita, bem como os hábitos e preferências alimentares de cada um, a partir das seguintes indagações:

- Quais são os pratos típicos da nossa culinária?
- Qual a sua comida preferida?
- Quem cozinha em sua casa?
- Vocês conhecem alguma receita culinária?

Após as discussões realizadas, divida a classe em pequenos grupos e distribua um texto não verbal de receita culinária, disponível em http://www.tudogostoso.com.br/receita/7269-pipoca-doce.html.

Solicite que discutam entre eles como deve ser escrita a receita, a partir da leitura da imagem e que registrem no caderno de anotações. Após a conclusão da atividade, peça aos grupos que descrevam oralmente para a turma como prepariam a receita.

Entregue aos grupos a parte verbal do texto e solicite que façam a comparação do texto original com o que foi produzido por eles. Durante essa atividade, incentive-os a observar as imagens, as formas de composição, os tempos verbais empregados, levando-os a reconhecer a estrutura composicional, a importância desse gênero e em que situações sociais ele é produzido.

Professor (a),

Para despertar o interesse dos alunos que tal levar um filme para a turma assistir?

O desenho animado Ratatouille (Ratatui) produzido pela Pixar/Disney, em 2007, narra a história de Rémy, um ratinho que vive em Paris e sonha em se tornar um chef de cozinha de um importante restaurante.

Disponível em

<http://www.youtube.com/watch?v=rAs__zB3xVY.>

2.2 Produção inicial

Duração: 30 min.

Objetivos:

- ✓ Verificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero receita culinárias, a fim de estabelecer os objetivos e as ações a serem executadas ao longo da sequência didática.

Materiais utilizados:

Papel ofício; lápis; caneta; borracha;

Desenvolvimento da atividade:

Professor (a), distribua folhas de papel e peça aos alunos que, individualmente, escrevam uma receita preferida, conforme acreditam que deva ser o gênero em estudo, para ser entregue. Essa avaliação diagnóstica tem o intuito de saber quais os aspectos do gênero os alunos precisariam trabalhar mais e quais já conhecem.

Reconhecimento do gênero

Duração: 30 min.

Objetivos:

- ✓ Identificar os suportes de produção do gênero “receita culinária”;
- ✓ Reconhecer o gênero na forma como circula nas práticas sociais.

Materiais utilizados:

Revistas

Desenvolvimento da atividade:

Explique à turma a importância do contato com o suporte original do texto, para ajudá-los a reconhecer as situações de uso social do gênero no cotidiano.

Forme duplas e distribua exemplares de revistas de culinária para serem manuseadas. Peça que escolham uma receita interessante e realizem a leitura silenciosa do texto.

A seguir, encoraje-os a analisarem os textos, a partir de perguntas a serem respondidas oralmente, conforme exemplificadas:

- Qual o título de seu texto?
- Como vocês descobriram?
- Qual o nome da revista em que a receita foi publicada?
- Onde podemos encontrar essas revistas?
- Há outros lugares onde podemos encontrar as receitas culinárias?
- Há ilustrações feitas pelos editores em todas as receitas?
- Quem, em geral, escreve uma receita culinária?
- Quem são os leitores dessas revistas?
- O que precisamos fazer para preparar essa receita? Por quê?

Após a discussão e comentários das respostas, convide-os a fazerem a leitura oral do texto escolhido. Aproveite esse momento para levar o grupo a compreender o contexto de produção e circulação do gênero.

Que tal utilizar programas de culinária da tv, em sala de aula, como motivação para a discussão da temática, além de apresentar o gênero em um veículo de circulação que faz parte do cotidiano dos alunos?

Programas de culinária na TV:

a) Alex Atala
http://www.youtube.com/watch?v=K05HYI31lAw
b) Bela Cozinha
http://www.youtube.com/watch?v=ovUUw9kYz1k
c) Ana Maria Braga
http://www.youtube.com/watch?v=2m4GjIoUl88

2.3 Leitura

Duração: 30 min.

Objetivos:

- ✓ Reconhecer a finalidade do texto em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização;
- ✓ Localizar informações explícitas;
- ✓ Identificar o tema do texto;
- ✓ Compreender o sentido de palavras do texto;
- ✓ Elaborar inferências;
- ✓ Ampliar o vocabulário.

Conteúdo trabalhado:

Habilidades de leitura: seleção, antecipação, inferência e verificação;

Vocabulário

Linguagem formal

Materiais utilizados:

Cópias do texto

Desenvolvimento da atividade:

Inicie essa atividade fazendo uma breve discussão com a turma sobre as informações obtidas na aula anterior: o que foi visto; o que compreenderam do gênero; o que foi mais interessante ou menos interessante.

Em seguida, realize uma contextualização, visando despertar a curiosidade e criar expectativas sobre a leitura a ser realizada por meio das seguintes questões: Qual a sua fruta preferida? Você conhece alguma fruta típica da nossa região? Qual? Conhece alguma receita que usa fruta?

Depois, diga ao grupo que eles irão ler um texto de forma colaborativa, com a participação de todos, para perceberem se apresenta as informações com clareza ou se está confuso.

Distribua para cada aluno uma cópia do texto, “Salada de frutas”, disponível em http://gshow.globo.com/receitas/salada-de-frutas-4df8d75295b5d07ac2005b80. Escolha uma receita preferida da turma, uma vez que os textos sugeridos por eles podem auxiliá-los a estabelecer relações a partir dos conhecimentos prévios e vivência do grupo.

Antes da leitura, realize questionamentos com foco na estratégia de predição, necessária para elaboração de hipóteses de leitura, para compreensão do texto a ser lido, com base nos conhecimentos que o aluno possui sobre o tema a ser discutido.

Procure trabalhar as relações entre texto e realidade social, ao explorar outras linguagens como imagens e cores e não apenas o código escrito. Apresente questionamentos relacionados às imagens, título e elementos visuais dos textos como: Qual o título dessa receita? O que você acha que encontrará nesse texto? Pela ilustração, podemos imaginar de que será essa receita?

Durante a leitura, utilize a estratégia colaborativa, por isso ao ler o texto junto com a turma, questione sobre alguns aspectos do gênero, no intuito de contribuir para a produção dos sentidos, além de eles confirmarem ou não as hipóteses levantadas anteriormente, de acordo com os exemplos a seguir:

- Como o texto está organizado? Por quê?
- O título está de acordo com o que você leu?
- Em que parte do texto você encontrou os materiais para preparar a receita? Vocês conhecem esses alimentos?
- Quais palavras foram usadas para indicar a quantidade?
- Quais dos ingredientes vocês não conhecem? Por quê?
- Como se chama a parte do texto que explica como preparar a salada?
- A parte do texto que orienta como fazer é escrita de forma clara e objetiva?
- A linguagem é mais formal ou informal? Por quê?
- Por que a laranja tem que se cortada em pedaços menores que as outras frutas?
- Por que no texto foi usada a expressão “fica uma delícia”?

Depois da leitura, peça que a turma reflita sobre as seguintes perguntas:

- Para quem geralmente é escrito esse texto?
- Qual é o objetivo dessa receita?
- O que você modificaria nessa receita?

Essa última etapa da leitura pode ser feita em forma de discussão, com opiniões de todos sobre a atividade e a exposição de alguma dúvida.

2.4 Elementos composicionais

Duração: 30 min.

Objetivos:

- ✓ Familiarizar-se com os elementos básicos da estrutura composicional do gênero receita culinária;
- ✓ Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes da exploração dos recursos não verbais e verbais.
- ✓ Perceber a função da pontuação como recurso linguístico do sistema de representação escrita para separar as diferentes etapas do preparo da receita.

Conteúdo trabalhado:

a) Estrutura do texto: título, ingredientes, modo de preparo;

b) Pontuação

Materiais utilizados:

Cópias do texto; caderno de anotações.

Desenvolvimento da atividade:

Explique aos alunos que eles trabalharão com os elementos composicionais do gênero por meio de uma atividade com o texto em formato de quebra-cabeça.

Divida a turma em grupos com três participantes e distribua uma receita desorganizada para que cada integrante fique responsável por uma parte do texto (título, ingredientes e modo de preparo).

Peça que os alunos compartilhem com os colegas do grupo o conteúdo recebido e discutam como montar o quebra-cabeça textual.

Após a organização dos textos, solicite a leitura do mesmo. Depois, proponha uma discussão a partir das questões a seguir:

- A receita apresenta título?

- O texto traz todos os ingredientes?
- A quantidade está correta?
- No texto, o modo de preparo está em sequência?
- O que indicam os pontos utilizados no modo de preparo da receita? Eles são necessários? Por quê?

Aproveite a oportunidade para discutir com a turma a importância dos elementos estruturais do texto e os aspectos linguísticos para a construção de sentidos do gênero. Solicite aos alunos que transcrevam a receita no caderno, ilustrando-a. Socialize a produção dos grupos e proponha a eleição da receita mais desejada pra ser feita em sala.

2.5 **Produção textual**

Duração: 30 min.

Objetivos:

- ✓ Produzir uma receita culinária;
- ✓ Planejar o texto, considerando o gênero, objetivo e seu contexto de produção;
- ✓ Escrever receita, utilizando sua estrutura textual.

Materiais utilizados:

Pão integral; queijo; suco em caixinha; caderno de anotações.

Desenvolvimento da atividade:

Para motivar o interesse dos alunos leve para turma os ingredientes de uma receita de sanduíche de queijo para ser feita em sala de aula. Apresente os ingredientes (pão e queijo) instigando o grupo por meio as seguintes questões:

- Vocês conhecem esses alimentos?
- Onde são vendidos?

- Qual receita vocês acham que podemos fazer com esses ingredientes?
- Qual a quantidade de pão e queijo que devemos usar para fazermos o sanduíche?
- Alguém já fez essa receita? Que tal prepará-la agora?

Discuta com a turma sobre hábitos de higiene no manuseio dos alimentos e do local de confecção da receita. Incentive os alunos a relatarem oralmente a lista de ingredientes e o modo de fazer. Distribua os ingredientes e peça aos alunos que preparem o próprio sanduíche.

Para incentivar o planejamento textual, proponha que os alunos registrem no caderno a lista de ingredientes utilizados. Sugira a turma que faça um rascunho do texto no caderno. Sistematize a atividade com a escrita do gênero textual, reproduzindo em um cartaz a receita do sanduíche preparado em sala. Retome o que foi ensinado e solicite que os alunos façam a leitura do texto produzido.

Por fim, solicite aos alunos que reescrevam no caderno a receita, acrescentando outros ingredientes ao preparo original.

2.6 Avaliação e reescrita do texto

Duração: 30 min.

Objetivos:

- ✓ Praticar a revisão do texto produzido;
- ✓ Avaliar a produção textual com base na ficha avaliativa;
- ✓ Reescrever o texto produzido.

Materiais utilizados:

Ficha avaliativa; caderno de anotações, lápis, caneta, borracha.

Desenvolvimento da atividade:

Distribua os textos produzidos pelos alunos na aula anterior. Peça que os alunos se organizem em duplas e entreguem seu texto para o colega identificar as inadequações e

apresentar as correções baseadas nos itens de avaliação, distribuído em uma folha para cada dupla:

Questões	**Sim**	**Não**
Utilizou título adequado com o tema da receita?		
Colocou os subtítulos ingredientes e modo de preparo?		
Fez a lista de ingredientes?		
Usou numerais para identificar a quantidade dos ingredientes?		
Descreveu as orientações do passo a passo, de forma clara para o leitor?		

Ficha de avaliação/Fonte: Organizado pela autora

Peça que as duplas discutam o resultado da atividade, corrigindo seus textos com base na ficha avaliativa. Ressalte que o objetivo dessa avaliação é possibilitar que eles compreendam o gênero e o processo de escrita por meio do feedback colaborativo do colega, com críticas construtivas, tornando-o mais consciente quanto à revisão do próprio texto.

Solicite que realizem a primeira reescrita no caderno, alterando o texto, se for necessário, a partir das questões apontadas no quadro avaliativo pelo colega.

Incentive-os a fazerem a leitura do texto para a turma e discuta coletivamente o resultado das produções.

Recolha os textos para sua leitura e posterior retorno para os alunos.

2.7 Produção final

Duração: 30 min.

Objetivos:

- ✓ Avaliar o próprio texto;
- ✓ Apresentar a receita produzida;
- ✓ Discutir e analisar as apresentações;
- ✓ Avaliar as aprendizagens realizadas ao longo da sequência.

Materiais utilizados:

Produções escritas

Desenvolvimento da atividade:

Inicie essa atividade com a entrega aos alunos dos respectivos textos corrigidos. Peça que reescrevam conforme as adequações indicadas. Após a reescrita, solicite que façam a releitura do texto e comparem com os itens descritos na seguinte ficha avaliativa:

Questões	**SIM**	**NÃO**
Há título em seu texto?		
O texto apresenta as partes ingredientes e modo de fazer?		
Os passos realizados no modo de fazer estão ordenados em sequência?		
Você utilizou numeral para indicar a quantidade dos ingredientes?		
O texto produzido corresponde ao gênero proposto?		

Ficha de autoavaliação/ Fonte: Organizado pela autora

Após a autoavaliação, oriente-os, individualmente, a fazerem a escrita final do texto. Diga aos alunos que, ao avaliarem o próprio texto, você espera que eles aprendam a importância de uma leitura cuidadosa e atenta dos textos, possibilitando-lhes assumir uma postura crítica e participativa acerca do próprio processo de produção textual. Peça aos alunos que socializem as receitas produzidas por meio da apresentação oral de cada um. Realize uma discussão coletiva, com a opinião da turma, sobre a sequência desenvolvida. Ao final, recolha os textos e elabore com a turma um caderno de receitas com sugestões de lanches para a cantina da escola.

Palavra final

As reflexões presentes neste Caderno Pedagógico tomam como pressuposto as concepções de língua, leitura e texto apresentadas tanto nos documentos oficiais, (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998), quanto nos estudos atuais sobre os procedimentos didáticos para o ensino da língua portuguesa. Apesar dos avanços da inclusão nos últimos anos com a qualificação dos docentes, as adequações curriculares, diversidade de metodologias de ensino, adaptações físicas, parcerias e convênios com as áreas da saúde, social e participação da família, ainda requer avanços mais significativos e defesa dos direitos já adquiridos.

Vimos que, ao planejar a situações didáticas com o gênero textual "receita culinária", faz-se necessário que você, professor (a), considere os conhecimentos que os alunos já têm sobre o tema a ser abordado; discuta a função social desse tipo de texto; explore a estrutura organizacional de gênero como: título da receita, ingredientes e modo de preparo; trabalhe com receitas variadas e demonstre a importância do registro oral e escrito das receitas.

As sugestões propostas nesse material podem ser adaptadas de acordo com o ano e as necessidades de cada turma. Como mediador do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, o professor deve aplicar a proposta de acordo com a capacidade de compreensão autônoma da turma e realizar as devidas adequações. Além disso, sugerimos ampliar as atividades com outros gêneros instrucionais, como bulas de remédio, regras de jogos, receita médica, bem como o diálogo intertextual entre gêneros do tipo poesia e canção, uma vez que as práticas de leitura e escrita devem abranger uma diversidade textual.

Destacamos também a possibilidade de ampliar o repertório dos alunos, por meio de pesquisas de receitas culinárias em sites, televisão e jornais. Outros objetivos podem ser sugeridos para dar sentido às propostas de leitura e produção do texto instrucional "receita culinária" em sala de aula, como: o desenvolvimento de projetos interdisciplinares envolvendo outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, matemática e ciências, mobilizando situações reais de leitura. Com isso, oportuniza-se ao aluno o envolvimento com a própria aprendizagem, uma vez que a produção final é compartilhada com outros colegas.

Nossa práxis educativa nos revelou momentos que nos ensinam a melhorar e refletir a nossa profissão, como professora. Dependendo de cada aluno, cabe-nos procurar a melhor forma de transformar a aula tornando-a mais dinâmica e interessante, a fim de incentivar os alunos e ampliarem a sua aprendizagem.

Durante a reescrita e análise das próprias produções, alguns alunos apresentaram dificuldades de concentração, interferindo no preenchimento da ficha avaliativa, o que nos exigiu uma mediação mais individual; outros gostaram da atividade, ainda que ela tenha exigido mais deles no plano cognitivo, entretanto puderam exercer autonomia e participação ativa no processo de produção e avaliação, reconhecendo a importância do planejamento textual. Apesar de utilizarmos as etapas de planejamento, revisão e avaliação do texto, a maioria dos alunos demonstraram dificuldades nesses momentos, provavelmente por não estarem habituados a esse tipo de estratégia didática.

As discussões apresentadas não se pretendem definitivas nem estanques, mas contribuir enquanto uma possibilidade de proposta acerca da prática educacional inclusiva da criança com deficiência intelectual. Assim, a sequência didática proposta pode ser utilizada tanto em alunos com ou sem deficiência intelectual, uma vez que ambos utilizam estratégias de leitura e escrita semelhantes.

As atividades didáticas permitiram verificar que a diferença no uso de estratégias pelos alunos pode ser atribuída ao estágio de leitura que se encontram, e não somente à deficiência intelectual como aspecto determinante para o avanço dos alunos com DI. Dessa forma, uma proposta pedagógica inclusiva deve considerar o tempo de aprendizagem do aluno e a aquisição de habilidades que em muitos casos é mais lenta e difere de aluno para aluno de acordo com a deficiência apresentada, o que torna a apropriação do sistema de leitura e escrita alfabética um grande desafio.

Nesse sentido, esperamos, portanto, que as atividades e as reflexões presentes neste Caderno Pedagógico possam contribuir como sugestão de material didático para o seu trabalho, em sala de aula, no ensino de língua portuguesa em contexto inclusivo.

Referências

AAIDD**. Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento**.

Disponível em: <http://www.aaidd.org. 2010. >. Acesso em: 11/06/2014.

ALMEIDA, M. A. **Apresentação e análise das definições de deficiência.** In: Revista de Educação. PUC, Campinas, nº 6, 2004, p. 33-48.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.(orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 163 – 180.

BALLONE, G. J. **Deficiência Mental**. Psiq. Web, Internet. <Disponível em www.psiqweb.med.br, 2007>. Acesso em: 10/06/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação. Brasília, Janeiro, 2008. Disponível em: http:<portal. Mec.gov.br/seesp/arquivos/pd/politica.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura** – teoria e prática. 8 ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R. BEZERRA, M.A(Org.) **Gêneros textuais & Ensino**. 4ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

OLIVIERA, L.A. **Coisas que todo o professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SATO, D. T. B. **Desdobramentos recentes da educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas.** RBLA, Belo Horizonte, aop0912, 2008**.** Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop0912.> Acesso em: 23/08/2014.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO A – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) informante,

Convidamos você para participar, como voluntário (a), da pesquisa LETRAMENTO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSTRUINDO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II, que tem por objetivo desenvolver habilidades de leitura e escrita, por meio do gênero receita culinária, em contexto inclusivo, sob a responsabilidade da pesquisadora MARIA APARECIDA ALVES MENEZES, mestranda da Universidade Federal de Sergipe/São Cristóvão e orientada pela Professora Doutora MARIA LEÔNIA G.C. CARVALHO.

Serão realizadas atividades de leitura e produção textual sobre o gênero estudado, durante o período da pesquisa. A coleta dos dados será realizada por meio de registro escrito, observação participante e textos produzidos, com o objetivo de desenvolvermos um trabalho acadêmico vinculado ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

As informações poderão ser utilizadas em futuras publicações, desde que o anonimato e o sigilo da autoria das produções sejam garantidos. Não será cobrado nada, não haverá gastos e não estão previstos ressarcimentos ou indenizações. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, seja por motivo de constrangimento e ou outros motivos. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Você poderá solicitar esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer etapa do estudo por qualquer um dos seguintes meios: Tel: 7191006743/ Email cydha123@hotmail.com/ ou pelo endereço: Av. Caetano Moura, 38 – Federação-Salvador-BA. CEP-.4220330.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

_____

Profª pesquisadora Maria Aparecida Alves Menezes

_____

Coordenadora/orientadora Profª Drª Maria Leônia C.G.Carvalho

ANEXO B – TEXTO 1: "PIPOCA DOCE"

Pipoca Doce

INGREDIENTES

5 colheres de sopa de óleo

5 colheres de sopa de milho para pipoca

5 colheres de sopa de açúcar

3 colheres de sopa de água

1 colher de sopa de chocolate em pó

MODO DE PREPARO

Colocar tudo na panela

Levar ao fogo baixo à médio, mexendo sempre devagar

A pipoca irá demorar um tempo maior para começar a estourar

Desligar o fogo quando o intervalo de tempo entre os estouros da pipoca diminuir

Está pronta para comer

ANEXO C - TEXTO 2 : ‘SALADA DE FRUTAS”

SALADA DE FRUTAS

INGREDIENTES

2 mamões papaia pequenos

1 laranja média

5 bananas

2 maçãs

5 morangos maduros

1 pêssego

10 grãos de uva (qualquer variedade)

1 caixa leite condensado

10 cubos de gelo

1/2 colher (sopa) canela em pó

MODO DE PREPARO

1 Pique todos os ingredientes, a laranja em pedaços menores que as outras frutas, depois ela solta o caldo e a salada não fica tão ácida

2 Coloque tudo em um prato fundo e adicione o leite condensado, a canela em pó e o gelo, mexa por alguns segundos e leve na geladeira por 30 minutos

3 Fica uma delícia

ANEXO D - TEXTO 3: “SANDUÍCHE REFRESCANTE”

SANDUÍCHE REFRESCANTE

INGREDIENTES

300g de queijo minas frescal ralado

1/2 colher (chá) de sal

1 colher (sopa) de hortelã fresca picada

1/2 xícara de maionese Hellmann´s Deleite

6 folhas de alface mimosa

8 fatias de pão de fôrma integral com sementes de linhaça

3 tomates cereja cortados em rodelas

1 colher (chá) de pimenta rosa

MODO DE PREPARO

Em uma tigela, coloque o queijo ralado, o sal e a hortelã. Acrescente a maionese e misture até formar uma pasta. Coloque 2 folhas de alface sobre 3 fatias de pão e espalhe sobre elas a pasta de queijo.

Cubra com as rodelas de tomate e a pimenta rosa. Monte os sanduíches, fechando-os com as outras fatias de pão. Sirva em seguida.