XII Colóquio Internacional
"Educação e Contemporaneidade"

20 a 22 de Setembro de 2018 São Cristóvão/SE/Brasil
ISSN: 1982-3657 | PREFIXO DOI 10.29380

Recebido em: **22/06/2018**
Aprovado em: **26/06/2018**
Editor Respo.: **Veleida Anahi - Bernard Charlort**
Método de Avaliação: **Double Blind Review**
Doi: http://dx.doi.org/10.29380/2018.12.15.23

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, LETRAMENTO E SUBJETIVIDADE

EIXO: 15. ESTUDOS DA LINGUAGEM

SILVIA ROBERTA DA MOTA ROCHA, CLEONICE MARIA DE LIMA OLIVEIRA, ROSILENE SILVA SOUSA

RESUMO:

O paradoxo entre a centralidade da língua escrita na constituição intersubjetiva em sociedades grafocêntricas/de democratização e a sua não apropriação por indivíduos em situação de deficiência intelectual, nos inspirou à rea uma pesquisa que investigou o papel pedagógico do *Programa de Leitura Compartilhada de Histórias* na alfabeti letramento de 20 alunos em situação de deficiência intelectual da Associação de Pais e Amigos dos Excep Campina Grande-PB. Constatamos a apropriação de estratégias (meta)cognitivas e sócioafetivas de inserção es impulsionaram a ressignificação das subjetividades de dominação por tais alunos, em prol de subjetividades ass resistência, quando do reposicionamento e protagonismo letrado na relação pedagógica da prática letrada sóciohi

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência intelectual. Alfabetização/letramento. Subjetividade

ABSTRACT:

The paradox between the centrality of written language in the intersubjective constitution in societies grafocentric/unequal/in democratization,along with its non appropriation by individuals in a situation of intellectua has inspired us to do a research that investigated the pedagogical role of the *Shared Reading Stories Program* in and literacy instruction processes of 20 intellectually disabled students from the Association of Parents and Frie Exceptional in the Brazilian city of Campina Grande, in state of Paraíba. We verified the appropriation of metaco socioaffective school insertion strategies, which boosted the redefinition of these students' dominating subjectiviti of assertive and resistant subjectivities, when it isfrom the repositioning and literate protagonism in the sociohistor practice's pedagogical relation.

KEY WORDS: Intellectual disability. Literacy/literacy instruction. Subjectivity.

RÉSUMÉ:

Le paradoxe entre la centralité de la langue écrite dans la constitution intersubjective dans les sociétés ce l&39;écrite / inégales / en démocratisation et leur non-appropriation par les personnes en situation de déficience in nous a incité à mener une recherche qui a enquêté sur le rôle pédagogique du *Programme de Lecture Pa Histoires* dans l&39;alphabétisation de 20 élèves en situation de déficience intellectuelle qui font partie de l&39;A des Parents et Amis des Enfants Exceptionnels de Campina Grande-PB. Nous avons constaté l&39;approp stratégies métacognitives et socio-affectives de l&39;insertion scolaire, qui ont donné la redéfinition des subje domination par ces étudiants, en faveur de la subjectivité assertive et de la résistance affirmée, lors du repositionn rôle des compétences dans la relation pédagogique de l&39;alphabétisation pratique sociohistorique.

MOTS-CLÉS: déficience intellectuelle. Alphabétisation. Subjectivité.

INTRODUÇÃO

O enfrentamento do paradoxo entre a centralidade da língua escrita em sociedades grafocêntricas, desiguais e er de redemocratização, por um lado, e a sua não apropriação enquanto prática letrada de participação social e de pessoal, por sujeitos em situação de deficiência intelectual[1] nos inspirou à realização desta investigação[2].

Nesta direção, sabemos que a construção de culturas acolhedoras e democráticas demanda o desenvolvimento leitora, por sua vez, impulsionada pelos processos de alfabetização e de letramento em sociedades impressas e (ROJO, 2012; 2010; MOTA ROCHA, 2009), aspecto também pertinente à educação dos SDI, a despeito especificidades, no que diz respeito ao funcionamento cognitivo, notadamente, em situações de ensino-aprend língua escrita na escola.

Tais especificidades revelam similaridade estrutural, com diversidade funcional pelas dificuldades na apropriaçã

fazer apelo às funções psicológicas superiores, sobretudo à metalinguagem: à capacidade de autorregular-se, co adequadamente, no uso de estratégias em situações de ensino-aprendizagem da linguagem escrita[3]. Um dest ser dado aqui às oscilações vivenciadas por estes alunos, sobretudo, em situações de intenso conflito sócio cog de pressão emocional em relações pedagógicas (FIGUEIREDO, GOMES & POULIN, 2010; FIGUEIREDO & POU MOTA ROCHA, 2002). Isso porque a deficiência intelectual, como construção social, não se esgota na sua primária ou orgânica. Resulta, pois, da relação entre esta dimensão e a dimensão secundária: a condição inferiori efeitos negativos decorrentes da dimensão primária que o sujeito sente nas relações sociais.

No caso da alfabetização e do letramento, costuma ser fato, a o trabalho pedagógico fundamentado na p empirista de conhecimento, na alfabetização como sistema de códigos e na perspectiva ascendente representantes legítimos da pedagogia da negação (FIGUEIREDO, GOMES & POULIN, 2010) a estes alunos função do olhar inferiorizado para tais sujeitos como incompletos, e não dominados, ou incapazes de se aprop funções psicológicas superiores, da leitura e da escrita, por exemplo.

Nesta direção, a investigação de propostas pedagógicas junto a tais sujeitos, fundamentadas nas perspectivas d alfabetização e letramento, com a Psicogênese da Escrita, os Novos Estudos do Letramento; sóciohi aprendizagem e interacionista/discursiva de leitura é outro fato relevante à realização desta pesquisa. O grande d de alunos, inclusive, de sujeitos em situação de deficiência intelectual que não se alfabetizaram, ou deficitariamente, ou mesmo, com dificuldades nos níveis de alfabetismo, uma importante condição para o letr sociedade grafocêntricas, é fato social. Assim, a investigação de praticas pedagógicas que prezam pela interde entre alfabetização e letramento considerando-se todas as suas facetas (psicológicas, linguísticas culturais, meta etc.) é demanda social para a pesquisa e o ensino, justamente o que propomos nesta pesquisa interventiva.

Sabendo-se que a intervenção educacional deve ser focalizada na dimensão secundária da deficiência, a in sobre o desenvolvimento dos processos de alfabetização e de letramento, nos permite afirmar que a construção d relações e procedimentos de mediação pedagógica centradas na articulação entre a sócio afetividade e a metaco práticas letradas e sócio-históricas, de culturas impressas e eletrônicas, com gêneros uni e multimodais d passagem das regulações automáticas dos LI para as ativas (BATISTA & MANTOAN, 2006), objetivando a cons funções psicológicas superiores, dificuldade particular destes sujeitos (VIGOTSKY, 1991; PAOUR, 1979). (MOTA ROCHA & CAMPOS, 2013; MOTA ROCHA, 2002; DOISE & MUGNY, 1981). Para isso, é preciso o reposic dos LI na relação pedagógica pela ação intencional e sistemática nos processos de subjetivação e nas sub (MOTA ROCHA, FIGUEIREDO & POULIN, 2018).

Em relação a tais conceitos, a subjetivação é um processo de constituição intersubjetiva do psiquismo humano currículo é compreendido como produção discursiva de nós mesmos (SILVA, 2009), pelo assemelhar-se e difere grupo/vida social (FIGUEIREDO, 2002) no processo triplo processo de hominização (CHARLOT, 2000). A sub modos de ser e estar no mundo, atua como filtro de interpretação da realidade social e como instância de p afirmação de valores, expectativas, sonhos, limites conferindo-lhe significado e sentido (MONTE-SERRAT, 2007 2012).

Os conceitos de subjetivação e de subjetividade também estão imbricados com o de identidade, no sentido de q de processos históricos e socialmente produzidos, no seio de relações sociais de poder, na busca por se const histórico e singular. Para Charlot (2000), se o saber é relação consigo, com os outros, num tempo e numa ativid qual se implica efetivamente, o objeto da educação (...) o de levar uma criança a inscrever-se em certo tipo de re o mundo, consigo e com os outros (CHARLOT, 2000, p.64). Nesse sentido, a questão do saber sempre é um identitária, também.

Nessa direção, apostando na relação entre deficiência intelectual, alfabetização/letramento e subjetividade em co com a apropriação da leitura e da escrita enquanto funções psicológicas superiores (FPS), perguntamo-n caracteriza uma prática pedagógica sócio-histórica, inspirada nas perspectivas interacionista e discursiva de líng dialógica de alfabetização e letramento e de deficiência como construção social para os SDI Qual o papel pedagó prática no desenvolvimento dos processos de alfabetização e de letramento e em relação aos processos subjetivação dos SDI Como ocorre a apropriação de estratégias de inserção escolar mediadas pela leitura e de e estes alunos e a ressignificação de subjetividades, quando transitam da condição de leitor iniciante para

alfabetizado

Assim, o objeto da pesquisa foi à análise dos processos de alfabetização e letramento e sua relação com as sub de alunos em situação de deficiência intelectual e/ou múltipla da Associação de Pais e Amigos dos Excep Campina Grande (APAE-CG). Investigamos uma proposta pedagógica sóciohistórica de apropriação da leitura e por meio da implementação e análise do *Programa de Leitura Compartilhada de Histórias*, na APAECG. Nest interação face-a-face entre leitores-mediadores (LM) – professores das salas de aula e da biblioteca; e leitores i em situação de deficiência intelectual (LI) – alunos da APAE-CG. Nele, um LM media a aquisição da língua esc LI, em duas sessões de leitura e de escrita semanais, de aproximadamente 45 minutos, cada, na biblioteca escola

Os objetivos da investigação foram: 1) caracterizar a prática pedagógica sócio-histórica: a *Atividade Letrada Compartilhada de Histórias* no mencionado Programa de Leitura; 2) analisar a apropriação de estratégias (meta)c sócioafetivas de inserção escolar pelos LI; e 3) relacionar tal apropriação aos processos de subjetivação e de sub nos LI. Tivemos como pressuposto fundamental o de que práticas de ensino-aprendizagem sócio-histórico minimizar as fragilidades destes sujeitos nos aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo, contribuin desenvolvimento dos processos de alfabetização, de letramento e de subjetivação dos SDI em contexto de esc formal.

Os conhecimentos produzidos nesta pesquisa podem colaborar com a implementação de políticas de educação como a que se encontra em franco processo de implementação no Brasil, no que tange à formação leitora pelos de alfabetização, letramento e subjetivação destes alunos. Assim, desnaturaliza-se a desqualificação destes suje apropriação da leitura e da escrita enquanto funções psicológicas superiores, e problematiza-se as causas intra de negação do direito à educação linguística relevante, essenciais à transformação cultural de nossas conc sociedade, deficiência/normalidade e de educação, condições à efetivação qualificada da escolarização forn sujeitos.

METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa qualitativa com orientação sócio-histórica, também caracterizada como sociocultura natureza interventiva (FREITAS, 2002; WERTSCH, 1995). Implementamos e analisamos o papel pedagógico do *de Leitura Compartilhada de Histórias* na transformação das condições sociais de apropriação da leitura e da escr (MOTA ROCHA, 2002), pela compreensão das ações, significações e transformações dos sujeitos na sua proce histórica e dialógica (MOREIRA & CALEFFE, 2008).

Tivemos como sujeitos, 20 alunos em situação de deficiência intelectual e 17 professores da APAECG[4] que c as duplas leitoras das sessões de leitura e do PRL. Os LI estavam em processo de alfabetização e tinham idade 41 anos sendo moradores de Campina Grande-PB e de cidades próximas. Destes, 12 foram sujeitos focais da inv dos quais, 7 cursavam o primeiro/segundo ano do Ensino Fundamental I ou a educação de Jovens e Adultos, 4 oficinas de culinária ou artesanato e 1 frequentava a APAECG no contra turno. As 17 professoras tinham idades 50 anos e possuíam especialização em Psicopedagogia, Educação Inclusiva ou Educação Especial.

A produção dos dados resultou: 1) de entrevistas semi-estruturadas com cada LI para a produção d autobiográficos, constitutivos dos livros do Programa, e com as 17 professoras, sobre as ações e as signifi programa de leitura no desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento dos LI; 2) da observação p de sessões de leitura iniciais e finais das duplas leitoras, gravadas em vídeo e transcritas posteriormente; e 3) da documentos: fichas de avaliação e testes da escrita de quatro palavras e uma frase, de sessões iniciais e fina apropriação da leitura e da escrita por estes alunos.

Usamos ainda a análise de conteúdos na qual (...) as linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vi indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humana componentes psicossociais (SEVERINO, 2007, p. 121), sobretudo tendo-se em vista a predominância de não-discursivas nestes sujeitos.

RESULTADOS

Os resultados desta investigação se referem à constituição teórico-metodológica do Programa de Leitura e aos de apropriação de estratégias de inserção escolar, em sua relação com a subjetivação e as subjetividades dos SD

A constituição teórico-metodológica do Programa de Leitura Compartilhadas de Histórias

O programa de leitura contempla a realização de uma prática letrada das esferas escolar e literária de linguagem *Compartilhadas de Histórias.* Está fundamentada nos paradigmas sóciohistórico de aprendizagem (SHAFF VIGOTSKY, 2005; PINO, 1995), interacionista e discursivo de língua escrita (HILLA, 2009; BAKTHIN, 1999) e d alfabetização e letramento, articulando-se com os Novos Estudos do Letramento (NEL) e a Psicogênese (MORAIS, 2012; ROJO, 2010; SOARES, 2010; MELO & MOTA ROCHA, 2009; MOTA ROCHA, 2002; FERREIRO

Esta prática pedagógica foi produzida considerando-se algumas estratégias teórico-metodológicas. A primeira s transposição, para a escola, da prática letrada de *Leitura Compartilhada de Histórias*: A transposição, para a prática letrada de *Leitura Compartilhada de Histórias*: na perspectiva dos NEL, enquanto categoria sócio an (ROJO, 2010), o letramento é uma condição que assume aquele indivíduo ou grupo social por ter se apropriado língua escrita como prática social.

As práticas letradas constituem (...) os *modos culturais de se utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lida vidas cotidianas* (ROJO, 2010, p. 26), carregando os significados e os sentidos da escrita para os seus usuário estão materializados os eventos de letramento (STREET, 2010). Tais eventos são (...) *ocasiões nas quais u produz, compreende ou tenta produzir língua escrita* (ANDERSON e TEALE, 1987, p. 213).

A alfabetização seria, por sua vez, a compreensão da escrita como sistema de representação da linguagem oral, original, real e inteligente da criança, implica o desenvolvimento dos simbolismos de primeira e de segunda demanda a capacidade de operar ludicamente com a linguagem escrita construindo as propriedades do sistema de escrita alfabética (MORAES, 2012; SMOLKA, 2009; BRASIL, 2007; SOARES, 2007; MOTA ROCHA, 2002; F 1995).

O desafio educacional da formação leitora seria o de proceder à análise linguística histórica e culturalmente enquanto metacognição, em eventos de letramentos e práticas letradas das distintas esferas da linguagem. Evid que se trata de considerar que todo objeto social sofre transformação, quando da imersão na escolarização condições sociais da língua escrita na escola são similares, mas não idênticas às extraescolares, justamente em ação mediada dos sujeitos com a metacognição situada na prática letrada (MACHADO, 2010; DOLZ, 2009).

A segunda é mediação semiótica e pedagógica face-a-face entre a dupla leitora. Considerando a lei genétic desenvolvimento cultural temos o duplo nascimento do sujeito, quando ele se apropria da linguagem enqua psicológica superior, da ordem do simbólico cuja apropriação pressupõe a intensa e qualificada mediação. Car por ser semiótica na medida em que os signos, nos discursos, cumprem dupla função: a produção do p generalizante e a construção de relações interpessoais com vistas à produção, inclusive ideológica, da realic (CORSINO, 2006; VIGOTSKY, 2005; PINO, 2005).

Adicionalmente, trata-se de mediação pedagógica na medida em que contemplam ações, as expectativas, as sig etc. de ensino-aprendizagem construídas entre a dupla leitora do Programa (MOTA ROCHA, 2002) implicando a mútua entre os sujeitos e suas subjetividades (KASSAR, 2012); materializada por linguagens discursivas (a ora escrita) e não-discursivas (o gesto, o olhar, a postura corporal, o silêncio etc.); estas últimas, bastante presente dos SDI (DANTAS, 2005). Aqui o professor atua como conversor de funções elementares em funções p superiores, pela construção e intervenção de zonas de desenvolvimento proximal.

A ressignificação de subjetividades nos processos de subjetivação pelo protagonismo letrado dos LI caracteriza estratégia. O escrutínio dos processos de dominação deve ser ponto de partida da educação formal dos LI, na r que grande parte de suas dificuldades resultam da internalização, e reprodução pelo próprio sujeito, das repre inferiorizadas de si, por sua vez produzidas social e historicamente pela nossa cultura classificatória, meri homogeneizadora, cuja escola é uma das mais importantes agências (OMOTE, 2004; ARROYO, 2008; MOTA 2002).

Nesta direção, a produção da desigualdade, ou dos diversos feitos desiguais (ARROYO, 2008), se dá pela n possibilidade de autorepresentação por tais sujeitos (SILVA, 1996), a partir dos processos identitários e da afirmaç dos seus coletivos diversos. Assim, a diferença é esvaziada no seu teor político pelo discurso da c perpetuando-se a reprodução da identidade de dominação e desigualdade nos ISDI, inclusive, quando a div celebrada enquanto mercadoria na sociedade de consumo (ABRAMOWICZ, RODRIGUES & CRUZ, 2011).

Metodologicamente, a construção do protagonismo letrado nos SDI, nesta pesquisa, se deu com a construção autobiográficos, a afirmação da autoria e a constituição de uma comunidade discursiva de leitores SDI, importantes ações de uma formação educacional crítico emancipatório (ADORNO, 1987). Do ponto de vista socio esta ação é fundamental, na medida em que os SDI, sobretudo jovens e adultos, apresentam relativo conhec mundo e baixo conhecimento de língua (MOTA ROCHA, 2002) e quase inexistem livros comerciais que consid fato e, pelo exposto, não produzem verossimilhança entre leitor e livro/autor. Tal produção discursiva, instância d de autorepresentação, reposiciona os SDI na relação com o saber (BATISTA & MANTOAN, 2006), conf protagonismo no e pelo letramento.

Produzimos a Coleção intitulada *Um Pouco de Mim*, com 20 livros com os relatos autobiográficos desses leitores narrativas de resistências (ARROYO, 2008) e recurso didático-material do PLDR, tais livros são lidos em cada leitura do Programa, ação pedagógica para a construção do engajamento com a leitura, por sua vez, princip educacional dos SDI, pela conhecida recusa de saber em situações de ensino-aprendizagem da leitura e da escrit

A quarta estratégia foi a análise linguística contextualizada. Sabemos que uma das principais condições para a ac leitura é a operação deliberada e lúdica com as unidades linguísticas (BRASIL, 2012), nesse caso, no contexto d social, do texto e da sentença, conforme a perspectiva interacionista de leitura, em detrimento da perspectiva asce leitura (MOTA ROCHA, 2002; SAINT-LAURENT et al., 1995). O foco neste eixo constitutivo do PLDR é a pr metacognição com os SDI, para que aprofundem a análise linguística, explicitem suas escolhas e processos me dificuldade desses sujeitos; isso de modo situado, porque a metacognição ocorre no contexto das atividad letradas.

Com estes preceitos teórico-metodológicos do PRL, cada dupla leitora deveria realizar sessões de leitura, co seguintes etapas:

a) conversa informal buscando a produção de estratégias antes de ler, pela utilização do conhecimento p elaboração de hipóteses sobre o gênero e o assunto. A criação do contexto emocional qualificado para a prioridade aqui;

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

c) reconto e/ou sinopse oral do enredo lido, no qual o LI, com ajuda deveria buscar reproduzir oralmente a es narrativa lida, em sua sequência temporal; e responder oralmente pergunta sobre inferência, ideia principal e a referente do enredo. Esta etapa demandada mais mediação do LM, por se constituir habilidades leitoras de alto ní

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

e) releitura apontando o texto escrito, em blocos e na pista inicial de cada palavra, no painel do texto escrito; e

f) escrita provisória na caixa de letras ou manuscrita, ocasião em que o LI deveria produzir o teste de quatro palav frase.

Em cada sessão usam livros com relatos autobiográficos, crachás, painéis, diários e fichas de avaliação com re sessões.

A apropriação de estratégias de inserção escolar e a ressignificação de subjetividades

Comecemos pela ação dos SDI nas sessões de leitura conforme sinalizado na tabela 1 (próxima página).

pesquisa foram realizadas 492 sessões de leitura, sendo que os 12 sujeitos focais fizeram 384, perfazendo uma 32 sessões, cada um. A menor quantidade de sessões foi 7 e a maior, 54, tendo predominado a realização de n sessões tanto nos grupos dos 20 sujeitos, quando nos sujeitos focais.

Tal assiduidade colaborou com a apropriação de distintas estratégias de inserção escolar (sócioafetivas e metac porque permitiu que os SDI se apropriassem de vários conhecimentos que lhes ajudavam a lidar melhor com a su de remanescente, nos contextos escolar e familiar. Identificamos a apropriação de estratégias sociais constituídas relações interpessoais do indivíduo num grupo social, tais como as habilidades de se expressar, de negociar pont antagônicos, de resolver problemas pelo diálogo, de aceitar decisões coletivas, de internalizar certas normas so lidar com os limites da convivência social. (MOTA ROCHA & FIGUEIREDO, 2018, p.93); assim como de estratégi referentes à autoestima e à autoconfiança[5]. Também constatamos avanços na apropriação das (meta)cognitivas, usadas pelo leitor quando da autorregulação em situação de ensino-aprendizagem da leitura.

A análise microgenética da apropriação das estratégias (meta) cognitivas de leitura e de escrita considerou microgenética do desempenho dos 12 SDI-sujeitos focais, em sessões de leitura, no início e final da pesquisa, em decodificação, construção de sentido e posicionamento na leitura.

A construção de sentido é importante meta da formação leitora, revelando-se habilidade de alto nível e conten vários planos: 1) reconto ou compreensão linear em nível de reconto; 2) inferências ou informações implícitas n resumo ou compreensão global; 3) ideia principal que traduz a ideologia do autor em última instância; e 4) referente do discurso. O posicionamento diz respeito às extrapolações éticas e estéticas do lido, tanto afet ideologicamente, sendo fundamental à formação leitora em sociedades em democratização (BRASIL et al., 20 ROCHA, 2002; GIASSON, 1993). Vejamos os dados estão sistematizados na tabela 1 da página seguinte:

TABELA 1: apropriação de estratégias (meta)cognitivas de leitura:

construção de sentido e posicionamento

		CONSTRUÇÃO DE SENTIDO							POSICIONAMI	
AVALIAÇÃO INICIAL		Começo	Meio	Fim	Inferência	Ideia principal	Assunto	grau de ajuda	NA	AP
	RNC: -: 15	0	2	4	0	5	4	M-	0	5
	RPC: +-: 12	2	3	0	1	2	4			
	RC: +: 45	10	7	8	11	5	4			
AVALIAÇÃO MEDIANA		CONSTRUÇÃO DE SENTIDO							POSICIONAMI	
		Começo	Meio	Fim	Inferência	Ideia principal	Assunto	grau de ajuda	NA	AP
	RNC: -: 14	2	1	3	0	6	3	M-	1	4
	RPC: +-: 15	3	4	2	1	3	2			
	RC: +: 42	7	7	7	11	3	7			

LEGENDA: CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

- Respondeu não convencionalmente (-): fez reconto, inferência, ideia principal ou assunto com extrema dific
- Respondeu parcialmente convencional (+-):fez reconto, inferência, ideia principal ou assunto com relativa fa
- Respondeu convencionalmente (+):fez reconto, inferência, ideia principal ou assunto com facilidade e com i compreensão.

POSICIONAMENTO

- Não argumenta (NA): opina com dificuldades sobre o enredo lido e não o justifica. Pode apresentar opinião ou vaga.
- Argumenta parcialmente (AP): opina sobre o enredo lido e o argumenta parcialmente, pois ainda não o relac o seu contexto social e sua teoria de mundo.

Boa argumentação (BA): opina sobre o enredo lido e o argumenta bem, pois relaciona as informações do enre seu contexto social e sua teoria de mundo.

Conforme esta tabela, na avaliação inicial, sobre os planos de construção do sentido, tínhamos 45 de frequênc categorias resposta convencional, 12 para parcialmente convencional e 15 para não convencional. Na avaliação fi a diminuição da categoria resposta não convencional em 1 ponto, o aumento da resposta parcialmente convenc pontos (agora com 15 de frequência) e a redução de respostas convencionais de 45 para 42. Queremos dizer resposta convencional, mas diminuiu a resposta não convencional, porque aumentou a resposta parcialmente con

Identificamos a estabilização da compreensão das inferências, bons ganhos na compreensão do assunto (a ca resposta convencional tinha apenas 4, e agora, 7) e involução na da ideia principal e no reconto, do começo princ Certa involução também pode ser observada no posicionamento leitor, já que nas avaliações iniciais todos encontravam-se com respostas na argumentação parcial e na boa argumentação. Nas finais, involuiram dois suj uma para as categorias não argumentação e argumentação parcial, tendo estabilizado a categoria boa argumenta

Os dados sobre apropriação da decodificação do signo linguístico estão na tabela 2 a seguir:

Tabela 2: apropriação de estratégias (meta)cognitivas de leitura: decodificação

Nível de decodificação	NX1	N2	N3	N4
Avaliação inicial	7	3	2	0
Avaliação final	1	5	4	2

LEGENDA

Nível X1: dificuldades para fazer a relação biunívoca entre palavras falada e escrita e identifica o signo linguístico pelos índices figurativos.

Nível 2: começa a fazer análise do signo lingüístico pelos índices fonológicos.

Nível 3: faz análise e síntese, mas não recupera o sentido da palavra decodificada.

Nível 4: faz análise, síntese e recupera o sentido da palavra decodificada, articulando os índices figurativos e fonológicos. Tem leitura fonética.

Os dados indicam que, no início da investigação, sete sujeitos apresentavam nível X1 de decodificação; apenas tr sabiam analisar o signo pelos índices fonológicos (N2) e dois, adicionalmente, sabiam sintetizá-lo (N3). Nenhum encontrava no nível N4, da identificação conjunta do signo pela relação entre código e sentido. No final da pesqui um sujeito permaneceu no N1, portanto seis avançaram; nove se situavam nos níveis N2 e N3, respectivame sujeitos procediam a análise da palavra, e quatro SDI faziam a análise e a síntese, concomitantemente. Emergiu dois sujeitos no N4. Enfim, o PLDR contribuiu com muita força para a apropriação da decodificação pelos SDI, aspectos da alfabetização por conferir autonomia ao leitor.

A análise da apropriação da escrita provisória considerou o desempenho discente dos 12 SDI focais, no teste palavras e uma frase, de cada três escritas subsequentes, do mesmo sujeito, em razão das oscilações/i

Analisamos, então 6 sessões por sujeito, perfazendo 72 escritas, conforme tabela 3 a seguir:

Tabela 3: apropriação de estratégias (meta)cognitivas de escrita: nível psicogenético

Nível Psicogenético	N1	N2	N3	N4	N5
Avaliação Inicial	1	6	5	0	0
Avaliação Final	0	3	3	3	3

LEGENDA

N1: tem intenção subjetiva apresenta indistinção entre os sistemas de representação icônicos e não icônicos. Começa a compreender a linearidade e arbitrariedade. Pode apresentar a fase da etiqueta. Quando usa apenas letras na representação escrita, faz variação intrafigural e tem a hipótese de quantidade mínima.

N2: faz variação interfigural e apresenta realismo nominal.

N3: indica entrada na fonetização com a hipótese silábica do tipo uma notação gráfica vale uma sílaba oral, podendo ser qualitativo e/ou quantitativa.

N4: nível de transição entre a hipótese silábica e alfabética.

N5: nível alfabético tendo indícios de consolidação da relação grafema-fonema.

Os dados indicam grandes avanços na passagem dos estágios pré-silábicos (N1 e N2) para os níveis de foneti N4 e N5). Nas avaliações iniciais, sete SDI tinham escritas caracterizadas nos níveis iniciais: um sujeito no N1 e s Cinco estavam no nível N3, assim como, inexistia sujeitos com escritas de N4 e N5. Nas finais, nenhum sujeito a N1, três sujeitos indicaram escrita no N2 e nove apresentaram escritas nos níveis de fonetização da escrita s sujeitos no N3 e seis, com escritas nos níveis N4 e N5, quando não tínhamos nenhum anteriormente. A entrada d sujeitos nos níveis de fonetização e a construção da relação grafema-fonema nos níveis finais de fonetizaçã importante contribuição do PLDR na apropriação da escrita pelos SDI, aspecto central da alfabetização na p psicogenética/conceitual.

Passemos à análise qualitativa da apropriação das estratégias sócioafetivas, cujos dados foram produzidos pela d participante das sessões de leitura e escrita e das entrevistas com as professoras - LM do PLDR. Inicialme indicaram a contribuição do PLDR na melhoria dos aspectos funcionais, notadamente, na memória de trabalho, antecipação do assunto do livro a ser lido ou do reconto/resumo da história lida:

EVENTO A

> LIAa - Ele começou a fazer várias inferências durante todo o processo. As inferências d são muito significativas, ele traz muito conhecimento de mundo pras histórias que ele fala. gente começa a ler as historias, ele já começa a inferir, traz o conhecimento que ele historias e não se conforma. Ele já começa a sonorizar, já tá começando a relacionar d letras. Aí no começo ele só relacionava as vogais. Agora ele já ta relacionando já às consc

No exposto, adicionalmente, a LIAa indica melhorias na organização das ideias e na produção das i conhecimento produzido pelo estabelecimento de relações entre elementos do enredo, portanto abstrato, além na construção da fonetização e da relação grafema-fonema, todos estes aspectos da alfabetização do SDIa est relacionados aos aspectos funcionais. Justamente é na análise linguística no processo alfabetizador que atestam recusa de saber dos SDIa.

Os aspectos referentes àmelhoria do vínculo com a escola, os sujeitos e seus saberes, sobretudo o saber ler/es segundo aspecto apontado pelos LM. Temos dados que sugerem a melhoria da assiduidade dos SDI no P

APAECG, assim como indícios de ação leitora efetiva e significativa no Programa de leitura, em detrimento das a recusar de saber inicialmente observadas no PLDR, por exemplo, faltar às aulas e sessões e se esquivar de sessão indicando hesitação na leitura e na escrita. Vejamos os dados:

> EVENTO B
>
> Pesquisadora - Como você avalia o PLDR para ele
>
> LMb – Na questão da autoestima, era uma criança muito isolada, ele não tinha relaçã colegas, ele na hora que tem interação com eles depois do lanche, ficava isolado, agor consegue, tem uma interação melhor, consegue brincar, conversar, eu percebo que ele mu mais nessa condição de interação com os colegas, até com a própria professora.(...) Está mais centrado, mais sociável, porque antes não existia socialização, se comunica melh tem uma boa comunicação comigo, ele ainda fala baixinho, mas com os colegas ele mant com os colegas, ajuda, hoje ele é companheiro, porque antes ele era egoísta, tudo era d não. Hoje ele consegue ajudar o colega, consegue dividir as coisas com o colega.

A melhoria na quantidade e na qualidade das interações, com o estabelecimento de laços sócio afetivos; g expressão pela linguagem oral e a melhoria da centração, no sentido da autoconsciência do sujeito, em det sincretismo, é visível no evento acima.

Como terceira categoria temos ganhos no letramento literário, pela autodeterminação do SDI em usufruir da fruiç do literário, em sala de aula e/ou na biblioteca, explicitando o desejo de ler, cobrando a realização da sessão ou p o mediador espontaneamente. Aspectos estes, que indicam a construção de atitudes de apropriação da leitura d significativa da vida escolar do sujeito, e caracterizados como consequências sociais, afetivas, estéticas e lingu terem se apropriação da leitura e da escrita como pratica social. Tradução do desenvolvimento dos processos de nos sujeitos desta pesquisa. Vejamos os dados:

> EVENTO C
>
> LMc: Ele cobra ,hoje tem leitura Então ele vai na biblioteca, escolhe o livro que ele quer para sala; é ele quem organiza a sala, bota as duas cadeiras para fazer as leituras, ele qu painel olhando o título do livro, ele vai lá e pega o painel.

No evento temos, a internalização das ações e operações da atividade social e a centralidade do SDI na reivin leitura e na corresponsabilidade pela sessão de leitura estão postas, todos estes aspectos expressivos na aprop estratégias de inserção escolar e de uma subjetividade assertiva pelo SDI evidenciando-nos a apropriação da le prática social pela disposição própria, uso efetivo e competente da língua em relação às demandas da socieda (SOARES, 2007). Portanto, evidencia de avanços no letramento literário na escola.

A quarta categoria diz respeito à reconstrução intersubjetiva do SDI em face à subjetivação e às subjetividades n do Programa de leitura. Vemos aqui o reposicionamento do sujeito nas relações sociais do PLDR e da APAEC condição subjetiva de protagonismo letrado: atitudes de afirmação pessoal e de pertencimento social na c discursiva em foco, demonstrando ações como interação com os pares, centração e foco nas situ ensino-aprendizagem, posicionamento com argumentação parcial sobre o lido ou fatos sociais, questionamento e de contra-argumentos sobre o lido e outras opiniões dos atores sociais, inclusive docentes, e a corresponsabilid melhoria da qualidade de vida social e escolar, importantes aspectos da educação inclusiva. Trata-se, adiciona ganhos de autoestima e de autoconfiança. Ilustrando o exposto, vejamos uma sessão conjunta de leitura realiza pesquisadora e uma LI, em contexto de formação das professoras para o programa, *in loco*[6], tendo ocorrido diálogo[7]:

EVENTO D

1. P-Muito bem M, você está entre os leitores mais avanços deste programa de leitura.

2. SDI-É mesmo
3. P –Sim, você já sabe ler e escrever. Pode dizer em sua casa e pras pessoas que você quiser que você já es alfabetizada, já sabe ler. Diga que eu disse que você já sabe ler. Parabéns!
4. SDI- Tá bom! (em tom de revidar a descrença social de alguns familiares sobre seu potencial/condição de le iniciante). Agora eu vou pegar o microfone lá da Igreja para falar umas coisas que toda vida eu quis falar!

Neste evento vemos o empoderamento da SDI pela passagem da condição de leitora iniciante para a de leitora a (MOTA ROCHA, 2013) com a sua afirmação social e pessoal em condição enunciativa pública (a Igreja), enqua de discurso via oralidade e o oral na prática letrada religiosa. Tal aspecto é expressão da ressignificação da ide dominação – de sujeito em situação de deficiência e de leitor iniciante- pela de identidade de resistência. Por fin pesquisadora como agente social de empoderamento desses sujeitos na reconstrução social e intersub protagonismo letrado. Fazendo jus as consequências sociais, políticas, afetivas e linguísticas de que os aut propagam acerca do conceito do letramento (STREET, 2012; SOARES, 2007; ALVES, MOTA ROCHA & NEVES,

Sobre a construção de uma posição subjetiva de protagonista do letramento, em uma subjetividade asse resistência, um destaque deve ser dado à afirmação dos IDE pela autoria, e desta condição de protagonista letra a comunidade discursiva do PLDR - o grupo social constituído de 17 LM e de 20 SDI na APAECG. O reposiciona sujeitos, alternadamente, enquanto autores e/ou leitores dos discursos produzidos pelos IDE, em pro autorepresentação via Coleção *Um Pouco de Mim*, constantemente exposta na biblioteca escolar da APAECG, realização da pesquisa, foi uma importante ação política de educação linguística desses sujeitos. Vejamos ilustrativo quando, numa visita à biblioteca da APAECG pelos estagiários de uma faculdade privada da cidade, r 2018, uma SDI se apresentou[8]:

EVENTO E

1. SDIa- Tudo bem Meu nome é M. Vou botar vocês pra falar na rádio, mas antes quero que vocês conheçam Foi eu quem escrevi... Num foi professora...(solicitando confirmação da bibliotecária)
2. B- Sim...
3. SDIa– (dirigindo-se ao expositor de livros do PLDR e pegando o livro intitulado *A mudança de Micheline*, de autoria): Eu conto aqui a história de quando eu cheguei aqui na APAE... eu dava muito trabalho. Hoje n outra.... (Entregou o livro a um dos estudantes e disse-lhe...) Leia!...
4. V- (Leu o livro em voz alta para os presentes)
5. SDIb - (autora do livro *Minha Viagem ao Rio de Janeiro*. Quando do término da leitura do livro anterior disse Agora leia o meu, eu escrevi um livro também. (Dirigiu-se ao expositor e o localizou, opegou e disse ao Entregando-o interpelando-o a leitura...) Olhe aqui!
6. V (Leu o livro em voz alta para os presentes e todos aplaudiram-no)
7. SDIc- (Quando todos evadiram-se do local, uma outra aluna da APAECG, não participante do PLDR, se dig bibliotecária e disse-lhe...: Quando você vai escrever um livro comigo Ou você ou Roberta
8. B- Em breve faremos...
9. SDIc - Vou esperar...
10. B - Certo... (janeiro, 2018)

Vemos a iniciativa ou autodeterminação da LM pela interação com os visitantes mediada pelo livro e pela sua c autora. No turno 3, expressa a ideia principal de sua narrativa autobiográfica, aspecto também indicador da compr verossimilhança que a autorepresentação e autoria escritas permitiram nesta leitora. Por fim, persuadiu os v apreciarem sua produção discursiva (turno 3), atitude reiterada pela outra leitora (turno 5) e provocativa de outra leitora do PLDR, que passou a interpelar a professora no sentido de ter também o direito à autoria na produção (turno 7). Tais aspectos reafirmam o protagonismo letrado dos SDI como expressão literal da subjetividade de re de projetos, via autoria.

A melhoria da assiduidade, da ação leitora significativa, da construção das relações pedagógicas qualificadas articula metacognição, socioafetividade e a dimensão do significado e do sentido do ler e do escrever no PLDR, aos eixos constitutivos do PLDR podem explicar tais resultados. Ressaltemos, enfim, a apropriação das estratég cognitivas de leitura e de escrita e de estratégias sócioafetivas indicadores da melhoria da alfabetização e do letra SDI, impulsionados pelos preceitos teórico-metodológicos de pedagogias crítico-dialéticas, das quais o PLI expressão.

CONSIDERAÇÕES

Os dados indicam o programa de leitura possibilitou a transformação das condições sociais de apropriação da le SDI o que resultou na apropriação de estratégias (meta)cognitivas e sócioafetivas pelos SDI. Os ganhos nas metacognitivas de leitura e escrita apontam para excelentes conquistas na decodificação e nos níveis psicogené avanços na compreensão do assunto; e menores avanços na apropriação do posicionamento, na construção do nível de reconto e na compreensão da ideia principal. A estabilização de algumas construções/hipóteses t observada, sendo também considerada ganho, se sabemos das recorrentes involuções/oscilações nos pro ensino-aprendizagem com os SDI.

Do ponto de vista da apropriação das estratégias sócioafetivas identificamos melhorias nos aspectos funcionais, com a escola, os sujeitos e seus saberes- sobretudo o saber ler/escrever, no letramento literário e na re intersubjetiva do SDI.

Tal apropriação é particularmente importante porque desnaturaliza a ideologia da deficiência/normalidade e a r escolar de representações inferiorizadas sobre esses grupos, confirmando o pressuposto de que podem se be práticas sócio-históricas em pedagogias crítico-dialéticas, apropriando-se da leitura e da escrita como função superior, bem simbólico essencial de sociedades grafocêntricas, desiguais e em democratização.

Ademais, a apropriação de estratégias (meta)cognitivas e sócioafetivas de inserção escolar impulsionaram a ress das subjetividades de dominação por tais alunos, em prol de subjetividades assertiva/de resistência, reposicionamento e protagonismo letrado na relação pedagógica da prática letrada sóciohistórica. Atitudes de recusa de saber, de hesitação, de sugestionabilidade e de extroversão da atenção (dependência extrema d mediador) constituem fragilidades nos fatores extracognitivos dos aspectos funcionais em proc ensino-aprendizagem vivenciados pelos SDI, aspectos estes, muito observados nos sujeitos no início da pesquisa

Diferentemente, durante e ao final da investigação, assistimos atitudes expressivas dos ganhos na subjetivação (c autoconceito, por exemplo), a autodeterminação, o posicionamento, a contra-argumentação, a corresponsabi autorregulação em situações de ensino-aprendizagem. Indícios desta ressignificação numa subjetividade assert despertencimento, desafiliação, ruptura de laços sociais e negação de bens simbólicos constituem os processos produção da ideologia da deficiência e da normalidade. Assim os resultados desta pesquisa nos s interdependência entre alfabetização, letramento e subjetivação, notadamente, a ressignificação de subjetivid SDI.

Finalmente reafirmamos a possibilidade de desenvolvimento dos processos de alfabetização e de letramento por s situação de deficiência intelectual como importante condição para a ressignificação da subjetividade de domi subjetividade assertiva/de resistência, processo educacional por excelência. Do mesmo modo, ressaltamos a cor dos processos de ensino-aprendizagem com tais sujeitos, o que nos exige atitudes de resiliência na ação p mediada sobre a leitura e a escrita, em práticas letradas como o PLDR. Isso quando se busca uma educação relevante, como direito subjetivo de todos os sujeitos, que colabora com a construção escolas e sociedades acolh

---

[1] Doravante usaremos as siglas LI, LM e PRL, respectivamente, para nos referirmos aos sujeitos em situação de intelectual e/ou leitores iniciantes, às professoras- leitoras mediadoras e ao Programa de Leitura em foco.
[2] Pesquisa aprovada pelo comitê de ética da Plataforma Brasil sob o protocolo de número 2.014.53
[3] Conceito que expressa a metacognição em contexto da linguagem.

[4] Algumas professoras tinham mais do que um LI.

[5] A autoconfiança diz respeito à relação do sujeito com o mundo, a partir da sua autoestima. A autoestima s relação do sujeito consigo mesmo, como ele se vê.

[6] Situações de formação continuada in loco quando a pesquisadora demonstrava a mediação pedagógica com sessões de leitura e escrita do programa, tendo se revelado bastante importantes para a apropriação da prática p em foco pelas LM.

[7] Legenda: P= pesquisadora; e LM= leitora mediadora

[8] Convenções: SDIa, SDIb e SDIc- três leitores do PLDR; E - estagiário da faculdade;B- professora biblic APAECG; e W- aluna da APAECG, não pertencente ao PLDR.

REFERÊNCIAS

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

ADORNO. Educação após Auschwitz. São Paulo: Ática, 1987.

ALVES, J.G.; MOTA ROCHA, S.R.; CAMPOS, K.P.B. Deficiência mental e Estigma social: um enfrentamento p FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L. W.; POULIN, J. R. [orgs.]. *Novas Luzes sobre a inclusão.* Fortaleza: Ediç 2010. p. 175-212.

ANDERSON, A B. e W. H. TEALE. A leitura e a escrita como prática cultural. In: Emília Ferreiro e Margarita G. F **Processos da Leitura e Escrita:** Novas Perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ARROYO, M. G. **Os coletivos diversos repolitizam a formação**. In: PEREIRA, J. E. D.& LEÃO, G. (Org.). diversidade interroga a formação docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

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

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.BATISTA ET ALL. **Pró- Le Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental**: alfab linguagem. Brasília: MEC, 2007.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes M 2000.

CORSINO, P. **As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento**. In: BEAUCHAMP, J. et al. Ensino funda nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Se Educação Básica, 2006, p. 57-68

DANTAS, Heloisa. **Entender e atender**: o educador poliglota. Palestra proferida na Rede Pública Municipal de (FACED). Maio, 2005.

DOISE, W. & MUGNY, G. **Psicologia social e desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Editora Piaget, 1981.

DOLZ, J. **O oral como texto: como construir um objeto de ensino (tradução**). In: DOLZ,J& SCHNEUWLY, enseignement de l´oral:inciciation aux genres fornmels à lécole. Paris, ESF Editeur, 2009. p. 49- 73.

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

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

FIGUEIREDO, R. V.; GOMES, A. L. L.; POULIN, J.**Atendimento educacional especializado do aluno com d intelectual na escola**. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2010. v. 1. p. 15.

FIGUEIREDO, R. V. de & POULIN, J. **Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com d**

mental e metodologia de pesquisa. In: S. H. V. Cruz (Org.) A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. Cortez, 2008.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade.** In Vanilton C. (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professoresXI ENDI* Janeiro: DP&A editora, p.67-78, 2002.

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

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

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: E. L. Nascimento (Org.). **Gênero da didática das línguas aos objetos de ensino.** São Carlos: Editora Clara luz, 2009.

KASSAR. M. de C. M **Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da di** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em: . Acesso em: 23 jun. 2016.

MONTE SERRAT, F. **Subjetividade e Aprendizagem. ABC Educativo**. Ano 8, número 67, junho/julho 2007.

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

MELO, S.C.B.; MOTA ROCHA, S.R. da. **Modelos teórico-metodológicos de alfabetização e letramento:** i pedagógicas. XIX Encontro de Pesquisadores do Norte e do Nordeste – EPENN. João Pessoa: UFPB, 2009.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOREIRA, H. & CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro, 2008.

MOTA ROCHA, S. R. da; FIGUEIREDO, R. V. de. & POULIN, J. Subjetividade e mediação pedagógica: reposi sujeito em situação de deficiência intelectual para a apropriação da leitura e da escrita. In: **Revista de Educaçã do São Francisco-REVASF**. Petrolina-PE, vol. 8, n.15, abr., 2018 ISSN :2177-8183

MOTA ROCHA, S. R. da. **Escola, sociedade letrada e mediação pedagógica no ensino da leitura**. In: ALVES SALUSTIANO, D. A.; RIBEIRO, R. M.. (Org.). Práticas de linguagem e ensino. 1ed.Campina Grande: EDUFCG, 2 p. 33-55.

_____. **Avaliação de leitores iniciantes**. In: LIRA, A. A. D.; SALUSTIANO, D. A. (Org.). Avaliativos na Educação Básica: reflexões, práticas e desafios. 1ed.Campina Grande: EDUFCG, 2013b, v. 1, p. 12

_____. **Produção de biografias e aprendizagem da leitura e da escrita por alunos em de distorção idade-série**. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de.; MOTA ROCHA, Silvia Roberta da.; GOMES, Ad Verde. (Org.). Práticas de leitura no contexto da escola das diferenças.1ed.Fortaleza: Edições UFC;CAPES/PROE v. 1, p. 263-270.

._____FARIAS, H. S. de. & QUEIROZ, M. A. E. de. **Alfabetização e de formação le**

alunos em atraso. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de.; MOTA ROCHA, Silvia Roberta da.;GOMES, Adr Verde(Orgs.). Práticas de Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade. Fortaleza: UFC, 2010.

_____. **Leitores da comunidade e crianças lêem histórias na escola**: Programa de inte criança remanescente à comunidade letrada. (Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Ceará),

MONTE SERRAT, F. **Subjetividade e Aprendizagem. ABC Educativo**. Ano 8, número 67, junho/julho 2007.

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

OMOTE, S. A. Estigma em tempo de inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 3, p. 287-308,

PAOUR, J. **Apprentissage de notions de conservationetinduction de lapenséeopératoire concr lesdébilesmentaux**. In: ZAZZO, R. (Éd). Lesdebilitesmentales. Paris; A. Colin, 1979.Cap. 9, p.421-465.

PINO, A. **A criança, um ser cultural ou da passagem do biológico ao simbólico**. In: PINO, A. As marcas do h origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotsky/Angel Pino. São Paulo: Cortez, 2005

ROJO, R.. H.R. **Pedagogia dos multiletramentos.** In: ROJO, R.H.R. e MOURA, Eduardo. Multiletramentos na e Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

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

SAINT-LAURENT, L. et al. **Programme d'interventionauprèsdesélèves à risque: une nouvelle option** Montréal, Canadá: GaetanMorin, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na ped política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SEVERINO. A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SHAFFER, David R. **Desenvolvimento cognitivo: a teoria de Piaget e a visão sociocultural de Vygotsky**. In: do desenvolvimento: infância e adolescência. Trad. Cíntia Regina PembertonCancissu. São Paulo: Cengage Lear p. 217-257.

SMOLKA, A. L. B. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais.** In: *Cadernos CEDE* n50, Abril/2000. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/32357/1/S0101326220000001 Acesso em: 28 jun. 2017.

SOARES, M. **Práticas de letramentos e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e le** In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Glicinei Teodoro (Org.) Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 54-67

_____. As muitas facetas da alfabetização. In: M. Soares. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Context

STREET, B. V. ventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letra MAGALHÃES, Izabel (Org.) **Discursos e Práticas de Letramento:** Pesquisa etnográfica e formação de p Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

STREET, B. V. **Os novos estudos sobre o letramento: Histórico e perspectivas.** In: MARINHO, Marildes e CA
Glicinei Teodoro (Orgs.) Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 33-53.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. S
Martins Fontes, 1995.

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

[1] Doravante usaremos as siglas LI, LM e PRL, respectivamente, para nos referirmos aos sujeitos em situação de intelectual e/ou leitores iniciantes, às professoras- leitoras mediadoras e ao Programa de Leitura em foco.

[1] Pesquisa aprovada pelo comitê de ética da Plataforma Brasil sob o protocolo de número 2.014.53

[1] Conceito que expressa a metacognição em contexto da linguagem.

[1] Algumas professoras tinham mais do que um LI.

[1] A autoconfiança diz respeito à relação do sujeito com o mundo, a partir da sua autoestima. A autoestima s relação do sujeito consigo mesmo, como ele se vê.

[1] Situações de formação continuada in loco quando a pesquisadora demonstrava a mediação pedagógica com sessões de leitura e escrita do programa, tendo se revelado bastante importantes para a apropriação da prática p em foco pelas LM.

[1] Legenda: P= pesquisadora; e LM= leitora mediadora

[1] Convenções: SDIa, SDIb e SDIc- três leitores do PLDR; E - estagiário da faculdade;B- professora biblio APAECG; e W- aluna da APAECG, não pertencente ao PLDR.