



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À
EDUCAÇÃO – GESTEC**

JOSEGLEIDE ELIOTERIO DOS SANTOS

**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A
LEITURIZAÇÃO: O USO DE DESENHOS METODOLÓGICOS PARA
APRENDIZAGEM BASEADO EM JOGOS DIGITAIS**

Salvador- Bahia

2023

JOSEGLEIDE ELIOTERIO DOS SANTOS

**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A
LEITURIZAÇÃO: O USO DE DESENHOS METODOLÓGICOS PARA
APRENDIZAGEM BASEADO EM JOGOS DIGITAIS**

Dissertação apresentada ao Programa De Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação: GESTEC-UNEB, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Gestão e Tecnologia Aplicada à Educação.

Orientadora: Prof. Dr. Cláudia Paranhos Portela.

Salvador- Bahia

2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

E42e

Elioterio dos Santos, Josegleide

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E A
LEITURIZAÇÃO: O USO DE DESENHOS METODOLÓGICOS PARA
APRENDIZAGEM BASEADO EM JOGOS DIGITAIS / Josegleide
Elioterio dos Santos, Claudia, Paranhos de Jesus Portela. - Salvador,
2023.

153 fts.

Orientador(a): Claudia P. de J. Portela.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC, Campus I.
2023.

1.Leitura. 2.Leiturização. 3.Metodologia baseada em Jogos Digitais.
4.Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. 5.Estudantes com
Deficiência Intelectual.

CDD: 607


JOSEGLEIDE ELIOTERIO DOS SANTOS

**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A
LEITURIZAÇÃO: o uso de desenhos metodológicos para
aprendizagem baseado em jogos digitais**


Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (Scricto Sensu) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração II – Práticas e Processos Tecnológicos como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia.

14 de dezembro de 2023


Banca examinadora

Documento assinado digitalmente
 **CLAUDIA PARANHOS DE JESUS PORTELA**
Data: 19/12/2023 16:21:11-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^a Dr^a Cláudia Paranhos de Jesus Portela
Universidade do Estado da Bahia-UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia-UNEB



Ângela Del Carmen Bustos Romeiro de Kleiman
Universidade Estadual de Campinas-Unicamp
Doutorado em Lingüística
University of Illinois - System, Estados Unidos

Documento assinado digitalmente
 **JOSEMEIRE MACHADO DIAS**
Data: 26/02/2024 19:27:04-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Josemeire Dias Machado
Universidade do Estado da Bahia
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia



Maria Celeste Ramos da Silva
Faculdade Evangélica de Salvador-FACESA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

A Deus,

pela graça de ter a família que tenho;

pela graça de ter encontrado amigos, a quem posso chamar de companheiros de jornada;

por ter colocado no meu caminho uma mão mariana;

pela graça de ter encontrado Cláudia, uma orientadora tão humana e competente;

pela graça de trabalhar numa instituição educacional que me acolhe, me permite crescer, pesquisar e ser a melhor que posso ser;

pela graça de, ainda na graduação, ter me encantado pelo ensino da leitura, por meio da professora Eliuse;

pela graça de encontrar Danuza e me permitir aprender com ela sobre a importância dos jogos na educação;

pela graça de encontrar tanta gente boa no meu caminho;

pela graça de ser quem sou;

por ter acreditado em mim, mesmo quando nem eu acreditava;

por nunca ter me abandonado.

Tudo é nEle.

Tudo é dEle.

Tudo por Ele.

Tudo para Ele.

RESUMO

A presente pesquisa teve o objetivo analisar como os desenhos metodológicos de aprendizagem baseados em jogos digitais podem contribuir para a leiturização de estudantes com deficiência intelectual, matriculados na 3ª série do Ensino Médio, na Escola SESI Djalma Pessoa, situada em Salvador, Bahia. Para cumprir esse propósito, foi realizada uma pesquisa qualitativa, cujo procedimento foi o estudo de caso, envolvendo dois estudantes com deficiência intelectual, cursistas da etapa final da educação básica. Para tanto, utilizamos como fonte de dados: entrevistas semiestruturadas com os(as) estudantes, uma pessoa responsável e a docente de Língua Portuguesa de ambos; o relatório médico, como registro de arquivo; a observação participante, a partir da oficina onde foram aplicados os desenhos metodológicos; e a aplicação de questionário, utilizando o teste de Cloze. Tais informações foram elencadas a partir da análise e interpretação feitas por meio da triangulação desses dados, baseadas nos objetivos propostos nesta investigação e em proposições teóricas. Os achados da pesquisa indicaram que esses jogos podem favorecer a compreensão leitora dos estudantes com deficiência intelectual e tem potencial para aplicação na sala de aula regular, contribuindo para a leiturização. Como principal contribuição, essa pesquisa mostra a importância de metodologias adequadas ao ensino da compreensão leitora que contemple os(as) estudantes com deficiência intelectual. No tocante às implicações práticas, os resultados obtidos levaram à criação do *e-book* “Leitura Ilimitada: Metodologias Inclusivas com Jogos Digitais”, produto dessa investigação. Nele, apresentamos os desenhos metodológicos utilizados na oficina, os quais podem colaborar para que os docentes apliquem a metodologia e/ou recriem outras que possam favorecer a leiturização, a inclusão e a aprendizagem dos(as) estudantes com deficiência intelectual nos espaços escolares.

Palavras-Chave: metodologia; inclusão; aprendizagem; jogos digitais; leitura

ABSTRACT

The present research aimed to analyze how methodological learning designs based on digital games can contribute to the reading skills of students with intellectual disabilities, enrolled in the 3rd year of high school, at Escola SESI Djalma Pessoa, located in Salvador, Bahia. To fulfill this purpose, qualitative research was carried out, the procedure of which was a case study, involving two students with intellectual disabilities, students in the final stage of basic education. To this end, we used as a source of data: semi-structured interviews with the students, a responsible person and the Portuguese language teacher of both; the medical report, as a file record; participant observation, from the workshop where the methodological designs were applied; and the application of a questionnaire, using Cloze Tests. Such information was considered, based on the analysis and interpretation carried out through the triangulation of this data, based on the objectives proposed in this investigation and theoretical propositions. The research findings indicated that these games can promote the reading comprehension of students with intellectual disabilities and have the potential for application in the regular classroom, contributing to reading. As a main contribution, this research shows the importance of appropriate methodologies for teaching reading comprehension that include students with intellectual disabilities. Regarding practical implications, the results obtained led to the creation of the e-book "Leitura Unlimitada: Inclusive Methodologies with Digital Games", a product of this investigation. In it, we present the methodological designs used in the workshop, which can help other teachers apply the methodology and/or recreate others that can promote reading, inclusion and learning for students with intellectual disabilities in school spaces.

Keywords: methodology; inclusion; learning; Digital games; reading

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar cómo los diseños metodológicos de aprendizaje basados en juegos digitales pueden contribuir a las habilidades lectoras de estudiantes con discapacidad intelectual, matriculados en el 3er año de secundaria, de la Escola SESI Djalma Pessoa, ubicada en Salvador, Bahía. Para cumplir con este propósito se realizó una investigación cualitativa, cuyo procedimiento fue un estudio de caso, involucrando a dos estudiantes con discapacidad intelectual, estudiantes de la etapa final de educación básica. Para ello utilizamos como fuente de datos: entrevistas semiestructuradas a los estudiantes, a un responsable y al profesor de lengua portuguesa de ambos; el informe médico, como constancia de expediente; observación participante, desde el taller donde se aplicaron los diseños metodológicos; y la aplicación de un cuestionario, mediante Cloze Tests. Dicha información fue considerada, a partir del análisis e interpretación realizada a través de la triangulación de estos datos, con base en los objetivos propuestos en esta investigación y proposiciones teóricas. Los hallazgos de la investigación indicaron que estos juegos pueden promover la comprensión lectora de estudiantes con discapacidad intelectual y tienen potencial de aplicación en el aula regular, contribuyendo a la lectura. Como aporte principal, esta investigación muestra la importancia de metodologías apropiadas para la enseñanza de la comprensión lectora que incluyan a estudiantes con discapacidad intelectual. En cuanto a implicaciones prácticas, los resultados obtenidos llevaron a la creación del libro electrónico “Leitura Ilimitada: Metodologías Inclusivas con Juegos Digitales”, producto de esta investigación. En él presentamos los diseños metodológicos utilizados en el taller, que pueden ayudar a otros/as docentes a aplicar la metodología y/o recrear otras que puedan promover la lectura, la inclusión y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual en los espacios escolares.

Palabras clave: metodología; inclusión; aprendiendo; Juegos digitales; lectura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	O que a leitura significa.....	35
Figura 2	Fases e Desafios do Jogo.....	56
Figura 3	Interface do jogo <i>Minecraft Edition Education</i>	57
Figura 4	Teste de Cloze 1.....	58
Figura 5	Teste de Cloze 2.....	59
Figura 6	Teste de Cloze 3.....	59
Figura 7	Teste de Cloze 1 do Estudante Leonardo.....	86
Figura 8	Teste de Cloze 2 do Estudante Leonardo.....	88
Figura 9	Teste de Cloze 3 realizado pelo estudante Leonardo.....	95
Figura 10	Interesse de Leonardo sobre a metodologia utilizada na oficina.....	97
Figura 11	Teste de Cloze 1 da Estudante Joana.....	103
Figura 12	Teste de Cloze 2 da Estudante Joana.....	107
Figura 13	Levantamento de conhecimentos prévios.....	110
Figura 14	Levantamento de estratégias de leitura.....	111
Figura 15	Teste de Cloze 3 da Estudante Joana.....	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Relação do estudante Leonardo com a leitura.....	85
Tabela 2	Teste de Cloze 1- Identificação do nível de leitura do estudante Leonardo	87
Tabela 3	Teste de Cloze 1-Nível de compreensão leitora do estudante Leonardo ...	88
Tabela 4	Teste de Cloze 2- Identificação do nível de leitura do estudante Leonardo.....	89
Tabela 5	Teste de Cloze 2-Nível de compreensão leitora do estudante Leonardo....	89
Tabela 6	Teste de Cloze 3- Identificação do nível de leitura do estudante Leonardo após a aplicação da metodologia.....	95
Tabela 7	Teste de Cloze 2- Dados extraídos antes da oficina.....	96
Tabela 8	Teste de Cloze 3- Dados extraídos após a oficina.....	96
Tabela 9	Teste de Cloze 3-Nível de compreensão leitora do estudante Leonardo após a aplicação da metodologia.....	96
Tabela 10	Relação da estudante Joana com a leitura.....	102
Tabela 11	Teste de Cloze 1- Identificação do nível de leitura da estudante Joana.....	104
Tabela 12	Nível de compreensão leitora de Joana a partir do Teste de Cloze	105
Tabela 13	Teste de Cloze 2- Identificação do nível de leitura da estudante Joana....	106
Tabela 14	Teste de Cloze 2-Nível de compreensão leitora da estudante Joana.....	107
Tabela 15	Teste de Cloze 3- Identificação do nível de leitura da estudante Joana após a aplicação da metodologia.....	113
Tabela 16	Teste de Cloze 2- Dados extraídos antes da oficina.....	114
Tabela 17	Teste de Cloze 3- dados extraídos após a oficina.....	114
Tabela 18	Teste de Cloze 3-Nível de compreensão leitora da estudante Joana após a aplicação da metodologia.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAIS	Centro de Apoio à Inclusão do SESI
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DI	Deficiência Intelectual
DSM -V	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
E-BOOK	Eletronic book (livro digital)
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Inaf	Indicador de Analfabetismo Funcional
NMC	Horizon Project New Media Consortium Horizon Project (Projeto Horizonte do Novo Consórcio de Mídia)
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
QI	Quociente de Inteligência
SESI	Serviço Social da Indústria
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	13
2.	DEFICIÊNCIA, INCLUSÃO E APRENDIZAGEM: UM OLHAR INTEGRADO	23
2.1	A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	23
2.2	A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM: A ESCOLA.....	26
3.	A QUESTÃO DA LEITURA NA ESCOLA	33
3.1	DA AQUISIÇÃO DA LEITURA À LEITURIZAÇÃO.....	33
4.	JOGOS DIGITAIS E EDUCAÇÃO	41
4.1	JOGOS DIGITAIS, APRENDIZAGEM E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	41
5.	METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	48
5.1	PERCURSO METODOLÓGICO.....	48
5.1.1	Caracterização dos sujeitos da pesquisa	60
5.2	ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	61
5.2.1	Concepção de deficiência e aprendizagem	62
5.2.2	Concepções de leitura	67
5.2.2.1	<i>Leitura como fonte de prazer</i>	67
5.2.2.2	<i>Leitura como decodificação</i>	71
5.2.2.3	<i>Leitura como avaliação</i>	73
5.2.3	Concepção de jogo e sua relação com a aprendizagem	77
5.2.4	Descrição dos casos	82
5.2.4.1	<i>Leonardo</i>	82
5.2.4.1.1	Nível de compreensão leitora de Leonardo antes da pesquisa.....	82
5.2.4.1.2	Benefícios dos desenhos metodológicos de aprendizagem baseados em jogos digitais para a compreensão leitora para Leonardo	91
5.2.4.1.3	Nível de compreensão leitora de Leonardo após a aplicação do desenho metodológico.....	94
5.2.4.2	<i>Joana</i>	98
5.2.4.2.1	Nível de compreensão leitora de Joana antes da pesquisa.....	100
5.2.4.2.2	Benefícios dos desenhos metodológicos de aprendizagem baseados em jogos digitais para a compreensão leitora para Joana.....	108
5.2.4.2.3	Nível de compreensão leitora de Joana após a aplicação do desenho metodológico.....	113
6.	LEITURA ILIMITADA: METODOLOGIA INCLUSIVA COM JOGOS DIGITAIS	117
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS	125
	APÊNDICE A- Roteiro para verificação e análise dos arquivos do estudante: relatório médico.....	132
	APÊNDICE B- Entrevista semiestruturada para a professora.....	133
	APÊNDICE C- Entrevista semiestruturada para os (as) estudantes.....	137
	APÊNDICE D- Entrevista semiestruturada para os pais.....	141
	APÊNDICE E- Roteiro de observação para observação participante....	144
	APÊNDICE F- Leitura ilimitada: metodologia inclusiva com jogos digitais.....	146
	APÊNDICE G- parecer consubstanciado do comitê de ética	147

1. INTRODUÇÃO

“Vou aprender a ler pra ensinar meus camaradas.” (MENDES; CAPINAN, 2005)¹, foi um verso que ouvi pela primeira vez na voz de Maria Betânia² e ecoa no meu pensamento até hoje. Decerto, ensinar a ler é ensinar o outro a usar uma ferramenta poderosa e eficiente para atuar nos espaços sociais. Ensinar a ler, muito mais amplo que alfabetizar, é um dos principais objetivos de todo(a) professor(a), porque ler é um ato revolucionário e cada pessoa que desenvolve essa habilidade, numa sociedade excludente como a nossa, adquire uma nova forma de interagir com outros sujeitos.

Entretanto, apesar da importância da leitura, ainda temos no país um amplo histórico de preocupação escolar com a alfabetização, enquanto aquisição da língua verbal escrita, nos anos iniciais; mas pouca preocupação com ampliação da compreensão leitora. Isso explica o fato de apenas 12% (doze) do total de estudantes brasileiros do ensino médio serem considerados proficientes em leitura, enquanto o país soma um total de 30% (trinta) de sua população considerada analfabeta funcional, de acordo com dados divulgados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional³ (2018). Por outro lado, embora o país não tenha pesquisas direcionadas e exclusivas para acompanhar os dados sobre o nível de proficiência leitora de estudantes com deficiência intelectual no Brasil, é possível supor que não se trata de uma realidade muito animadora, considerando os desafios cognitivos no campo da linguagem que a deficiência impõe, impulsionados pela realidade pouco inclusiva inerente à educação regular, especialmente no campo metodológico.

A verdade é que o conceito de leitura como uma habilidade cognitiva com função social e política, tal como defendemos aqui, ainda é pouco compreendido no

¹ Em 2004 Maria Bethânia no disco "Brasileirinho ao vivo" interpretou a música "Yáyá Masmemba" fazendo referência à música Masmemba de Roberto Mendes e Capinam.

² Maria Betânia é uma cantora, compositora e poetisa brasileira, nascida em Santo Amaro - Ba. Atualmente é considerada um dos grandes nomes da Música Popular Brasileira.

³ O Indicador de Alfabetismo Funcional é uma pesquisa histórica que ocorre desde 2001 e busca medir o nível de proficiência em alfabetismo, letramento e numeramento da população brasileira. A cada edição do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), são entrevistadas 2.002 pessoas entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. Os resultados da pesquisa têm intervalo de confiança estimado de 95% e margem de erro máxima estimada de 2,2 pontos percentuais, para mais ou para menos.

país. Essa incompreensão leva à centralidade de políticas públicas de ensino concentradas nos anos iniciais com foco na alfabetização. O que propomos é que, além das políticas voltadas para a alfabetização e letramentos, haja um olhar sensível para as políticas de ensino da leitura, o que chamamos neste trabalho de leiturização⁴.

Desde o início da minha trajetória docente, sempre tive a preocupação de buscar metodologias, teorias e práticas que justificassem um aprendizado que fizesse sentido para os(as) estudantes, algumas vezes conseguia; outras, nem tanto. Aproximando-me de quase duas décadas como educadora, certamente ensinei muitos estudantes a desenvolverem suas habilidades de leitura, especialmente no nível de compreensão, considerando que atuo no ensino médio. Porém, apesar de todo o estudo e dedicação, havia um público que me desafiava pela singularidade que representava e pela ignorância que me cercava: o público dos(as) estudantes com deficiência. Se por um lado, há as singularidades que a limitação da deficiência impunha, certamente eles enfrentavam uma dificuldade ainda maior: aquela que minha ignorância limitava.

De fato, por mais inexperiente que seja um(a) professor(a), há um fato que ele descobre ao entrar na sala de aula: o nível, o desenvolvimento e o processo de aprendizagem são variados e para cada sujeito há uma forma singular de aprender, isso indica na prática que o conceito de classes regulares nunca pode ser confundido com o de classes homogêneas, já que a diversidade é, ela mesma, o fundamento do ser humano. Entretanto, essa mesma diversidade celebrada em muitos discursos publicitários e legislativos encontram resistências em espaços escolares. Nesses lugares, a deficiência, como uma das expressões da diversidade, incomoda, mas o incômodo surge muito mais por revelar a limitação daquele que ensina, do que a limitação daquele que aprende. Em relação ao primeiro, há a barreira da desinformação, formação insuficiente; já o segundo, além das barreiras impostas pela deficiência, precisa lidar com todo o contexto que insiste em limitar a sua existência.

Sob a ótica da Etimologia⁵, a palavra “limites” tem origem na língua latina, *limitation*, e seu significado está relacionado ao sentido de “delimitar uma área” e

⁴ Leiturização é o termo usado por Foucambert (1994) para se referir a um ensino de leitura voltado para formação de novos leitores ativos, com consciência do papel social que a leitura possui.

⁵ Disciplina responsável pela origem e evolução das palavras, descrevendo-as em diferentes estados de língua anteriores, até remontar ao étimo.

“aquilo que tem fim”; ou seja, quando usamos a palavra “limites”, no que diz respeito à capacidade do outro em aprender, estamos delimitando uma área, impondo um fim. Infelizmente, o nome “deficiência intelectual” faz parte desse campo semântico e recupera esse sentido, levando à compreensão errônea de que, diferente de todos os outros seres humanos que estão aptos a aprender a vida inteira, a pessoa com deficiência intelectual possui um limite de aprendizado. Isto é, chegando àquela área delimitada, não há nada mais a ensinar e nada mais a aprender. Essa breve reflexão justifica a escolha da palavra “desafio”, em detrimento da palavra “limite” nesse texto para me referir às dificuldades impostas pela deficiência no campo da aprendizagem, pois considero que os(as) estudantes têm uma deficiência intelectual que indica “desafios” para seus avanços cognitivos, compreendendo as características individuais de cada sujeito, não necessariamente limitações.

A ideia de limite ainda persiste nos ambientes educacionais, visto que o modelo médico⁶, com o foco exclusivamente na deficiência ainda é o que permeia o imaginário da sociedade brasileira. Afinal, como ensinar estudantes com deficiência intelectual a desenvolverem a habilidade de compreensão leitora, que é uma das atividades mais complexas do cérebro humano? Como ensinar uma pessoa com deficiência intelectual, uma habilidade considerada intelectualmente complexa? Por muito tempo, não apenas me achava incapaz de realizar essa tarefa, como também fui alimentada por esse discurso em várias das escolas que trabalhei e quase que unanimemente por todos(as) os(as) colegas que tive. Em síntese, interrogações como essas, me impulsionaram a desenvolver esse trabalho e todas elas estão subjacentes à questão norteadora desta pesquisa, quando busco responder como as sequências de aprendizagem baseadas em jogos digitais podem contribuir para a compreensão leitora de estudantes com Deficiência Intelectual.

Hoje, do ponto de vista científico, sabemos que a aprendizagem dos(as) estudantes com deficiência intelectual não encontra nos estudos neurobiológicos justificativas plausíveis para o não-investimento no desenvolvimento das diversas habilidades desses(as) estudantes. Sem dúvida, o cérebro humano possui características da neuroplasticidade que permitem desenvolver habilidades, a partir de um processo adequado e de um ambiente saudável. Isso significa que a deficiência

⁶ Para o modelo médico, segundo Diniz (2007), a deficiência é consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos.

é um aspecto do processo, e, portanto, não pode haver barreiras, especialmente as metodológicas, no que tange ao ensino e à aprendizagem.

Em contrapartida, por muito tempo, a abordagem tradicional⁷ do ensino funcionou dissociado da real necessidade dos(as) estudantes. Em concepções pedagógicas como essas, o ensino para as pessoas com deficiência é questionado, porque a aprendizagem pode ser pouco eficaz, já que nessa comunicação, o interlocutor tem papel secundário. Se podemos dizer que essa concepção não dialoga com as necessidades educativas atuais dos(as) estudantes, então também não dialoga com as necessidades educacionais dos(as) estudantes com deficiência intelectual. Essa afirmativa é possível porque na visão mais conservadora de educação, o sujeito aprendente é idealizado, dissociado de seu contexto, capaz de aprender de forma uniforme. Tal concepção ignora os diversos contextos de aprendizagem, as diversas formas de aprendizagem e as singularidades físicas e intelectuais de cada sujeito, sendo, portanto, inadequado para um ensino que busca ser inclusivo.

Sob outro ângulo, Vygotsky (2007)⁸ apontou para a influência do ambiente na aprendizagem dos seres humanos e expôs a importância de um ensino que levasse em consideração a interação do sujeito com experiências que se iniciam mesmo antes delas frequentarem a escola. Ou seja, segundo o autor, qualquer situação de aprendizagem que a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.

A partir desses conhecimentos, é possível realizar escolhas metodológicas mais assertivas para auxiliar a compreensão leitora dos(as) estudantes com deficiência, respeitando suas singularidades e conhecimentos prévios. Quando Vygotsky (2007) tratou da influência do meio e da interação entre as pessoas, considerando o período de suas publicações, muito dificilmente estava se referindo à

⁷ A Abordagem Tradicional, segundo Leão (1999), parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples às mais complexas. Nessa perspectiva, é preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, deve armazenar tão somente os resultados do processo.

⁸ Lev S. Vygotsky foi um advogado e filólogo, iniciou sua carreira como psicólogo após a Revolução Russa de 1917. Foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. Foi um dos fundadores do Instituto de Estudo de Deficiências, em Moscou, ao qual se manteve ligado até o final da vida.

interação entre humanos e tecnologias digitais; hoje, porém, é inegável que existem várias formas de interações e aprendizagens, incluindo homens e máquinas.

Na realidade atual, os jovens estão imersos numa sociedade digital, mediada por tecnologias que modificam a forma de comunicação, lazer, trabalho e aprendizagem. Assim, os(as) estudantes participantes dessa pesquisa estão inclusos nesse grupo e interagem com artefatos digitais que possuem grande potencial didático no desenvolvimento de habilidades, especialmente o da leitura, no campo da compreensão. Em outras palavras, jogar um jogo, por mais simples que seja, exige o entendimento de que, de acordo com Alves (2008, p. 7), “aprende-se dando sentido e significado às informações que emergem da narrativa dos jogos, construída em parceria jogo / jogador”. Ou seja, jogar é uma forma de leitura que exige compreensão leitora em vários níveis, especialmente quando se analisa o enredo e a fantasia, dois elementos dos jogos digitais que nos interessam mais de perto.

Ciente da importância do desenvolvimento da leitura para os(as) estudantes com deficiência intelectual e da possibilidade do uso de jogos digitais para desenvolver uma metodologia mais inclusiva, passei a realizar um levantamento bibliográfico. Ele ocorreu por meio da leitura de livros, publicações de artigos, dissertações e teses nos mais diversos repositórios e plataformas⁹ virtuais mantidos pelas universidades, CAPES e outras instituições.

Esse levantamento me fez perceber que as pesquisas voltadas para a leitura no país estão, em sua maioria, centradas na aquisição da leitura, enquanto as pesquisas voltadas para o nível de compreensão leitora ainda possuem pouca expressividade. E, infelizmente, essa realidade ocorre também com as pesquisas voltadas para a questão do ensino da leitura, por meio do uso de jogos digitais, para os(as) estudantes com deficiência intelectual nos últimos anos da educação básica.

Dentre os estudos realizados, é importante destacar 2 (dois) que impactaram diretamente o delineamento dessa pesquisa: a primeira foi a dissertação desenvolvida por Fonseca (2021), intitulada “Jogos analógicos nas práticas pedagógicas para estudantes com deficiência intelectual: a percepção de docentes do Ensino

⁹ Alguns exemplos de plataformas pesquisadas foram: Banco de teses e dissertações da Capes, Plataforma Sucupira, Plataforma Scielo, repositórios de universidades como a Universidade do Estado da Bahia, Universidade de Santa Maria, Universidade de Campinas, Universidade de São Paulo, Universidade do Sudoeste da Bahia, Universidade Federal da Bahia, entre outras.

Fundamental I da Escola Municipal Jardim Ipitanga”¹⁰. Esse estudo buscou analisar a percepção dos(as) docentes dessa escola sobre estudantes com deficiência intelectual e o uso de jogos analógicos em suas práticas pedagógicas visando potencializar habilidades nesses educandos. As conclusões dessa pesquisa nos evidenciaram que para muitos(as) docentes o(a) estudante com deficiência ainda é um sujeito com dificuldades ou “algum problema”, o que indica presença de uma visão amparada no modelo médico da deficiência.

Ao mesmo tempo, a pesquisa auxiliou na compreensão do uso de jogos, mesmo os analógicos, como um recurso pedagógico relevante como estratégia para otimizar a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. Assim, apesar desse estudo tratar do uso de jogo analógico, direcionado para os(as) estudantes do ensino fundamental I, senti-me impulsionada a refletir sobre a importância do uso dos jogos para aprendizagem de várias habilidades, ao mesmo tempo em que me inclinei a analisar a deficiência por meio de outros olhares, especialmente a partir do olhar do docente.

Já a pesquisa intitulada “Games Eletrônicos e a Deficiência Intelectual na Perspectiva da Avaliação Interativa”, realizada por Oliveira (2015)¹¹, buscou responder de que forma a intervenção psicopedagógica, sob o viés da avaliação interativa, com o *software* Alfabetização Fônica, contribui para um impacto positivo no desenvolvimento afetivo e cognitivo dos(as) alunos(as). Embora o estudo em questão esteja voltado para os(as) estudantes do ensino Fundamental II, com a avaliação da leitura em nível fônico, foi importante para auxiliar-me na compreensão dos jogos eletrônicos como possibilidade de avaliação da leitura e demarcou uma relação mais aproximada com as questões cognitivas e biológicas, que também subsidiam nosso trabalho.

Os estudos explicitados acima ajudaram-me a compreender o universo das pesquisas direcionadas para o uso de jogos no ensino da leitura para estudantes com deficiência intelectual no país, pois, apesar de serem temas relevantes e importantes para o universo educacional, especialmente o da educação especial na perspectiva

¹⁰ Pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Vanilda Santos Fonseca, no Programa de Gestão e Tecnologia Aplicada à Educação, da Universidade Estadual da Bahia, sob a orientação da Professora PhD Cláudia Paranhos Portela.

¹¹ Pesquisa desenvolvida por Aimi Tanikawa de Oliveira, no Programa de Pós-graduação Diversidade e Inclusão, da Universidade Federal Fluminense, sob a orientação do Professora Dr. Cristina Lúcia Maia Coelho.

inclusiva, ainda demonstra necessidade de maior atenção. Nas pesquisas que realizei, por exemplo, não encontrei o uso de jogos voltados para o ensino da leitura no nível da compreensão, nem voltados para os anos finais da educação básica, o ensino médio.

Essa realidade aponta para a escassez dos estudos da leitura para esse público, especialmente por meio de jogos digitais. Nesse sentido, esta pesquisa se destaca por: a) discutir o uso de jogos para o desenvolvimento da habilidade de leitura no nível da compreensão; b) estar voltada para os(as) estudantes do Ensino Médio; c) por usar jogos para esse nível de leitura, tendo como público-alvo os(as) estudantes com deficiência intelectual; d) por demonstrar preocupação com as políticas de ensino de leitura para esse público a partir do conceito de leiturização. Por esses diferenciais, é possível entender o objetivo exploratório da nossa pesquisa, uma vez que visa responder a uma situação ainda pouco explorada no âmbito escolar e acadêmico, além de contribuir para o fortalecimento do tema e o desenvolvimento de metodologias atuais e inclusivas.

Nesse contexto, esse trabalho traz, portanto, a seguinte questão norteadora: Como os desenhos metodológicos de aprendizagem baseados em jogos digitais podem favorecer a compreensão leitora e a leiturização de estudantes com deficiência intelectual? Acredito que a resposta a essa questão trará uma contribuição relevante para a comunidade escolar e, em especial, para os(as) estudantes com deficiência intelectual.

Além disso, tal problemática orientará para o cumprimento do objetivo geral, que é analisar como os desenhos metodológicos de aprendizagem¹² baseados em jogos digitais podem contribuir para a leiturização de estudantes com deficiência intelectual, matriculados na 3ª série do Ensino Médio da Escola SESI Djalma Pessoa, em Salvador, Bahia. Para alcançar esse objetivo, tracei os seguintes objetivos específicos: a) Identificar o nível de compreensão leitora dos(as) estudantes com deficiência intelectual. b) Construir desenhos metodológicos de aprendizagem baseado em jogos digitais para favorecer a leiturização dos(as) estudantes com

¹² Utilizaremos esse termo como símbolo de metodologias que são criativas, co-criadas, inclusivas e tenha por objetivo desenvolver a aprendizagem dos estudantes, respeitando a heterogeneidade da sala de aula. O termo “desenhos” nos aproxima da educação enquanto “arte de ensinar” e do Desenho Universal de Aprendizagem, conceito que inspira nosso trabalho. Desenho metodológico significa, então, o percurso (caminho) utilizado para desenvolver a habilidade de leitura no público-alvo.

Deficiência Intelectual. c) Aplicar as sequências de aprendizagem baseada em jogos digitais para verificar a capacidade de ampliar a compreensão leitora. d) Elaborar um guia de orientações no formato *e-book*, a partir dos desenhos metodológicos de aprendizagem voltados para a compreensão leitora e a leiturização de pessoas com deficiência intelectual.

Em virtude dos aspectos apresentados, para o desenvolvimento desta pesquisa, optei por uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, e utilizei procedimentos do Estudo de Caso. Tais caminhos metodológicos permitiram pensar possibilidades de ensino para a compreensão leitora dos discentes, considerando as singularidades e os desafios que a deficiência intelectual impõe.

Para a comunidade escolar, apresentei como produto o “Leitura Ilimitada: Metodologias Inclusivas com Jogos Digitais”, no formato de *e-book*, contendo notas teóricas e práticas com possibilidades metodológicas capazes de serem utilizadas em prol da aprendizagem do estudante e não funcionando como barreira para eles. Dessa forma, a intenção especial com esse produto, que busca se aproximar do Desenho Universal para Aprendizagem¹³, é que possa ser utilizado na sala de aula regular, inspirando as mais diversas estratégias possíveis para promover a inclusão de todos (as) os(as) estudantes no processo de leiturização.

Espero que esse trabalho possa favorecer a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nas classes regulares de ensino, contribuindo para o ensino da leitura amparado numa perspectiva de educação que liberta, uma vez que o meio de comunicação digital é composto por macro e micronarrativas, que tornam a habilidade da compreensão leitora cada vez mais necessária. Desenvolver essa habilidade é, sem dúvida, um passo importante para estes(as) estudantes que têm como um dos seus desafios a compreensão leitora no campo da subjetividade.

Por fim, ser professora por quase duas décadas favorece muitas reflexões, especialmente do ponto de vista experimental, pois é impossível constituir-se como sujeito-professor, sem considerar a influência das interações vividas nos espaços educacionais por tanto tempo. Em resumo, essa pesquisa, além de um trabalho

¹³ Para Oliveira; Munster e Gonçalves (2019, p. 676) apud Meyer, Rose e Gordon (2014), o Desenho Universal para Aprendizagem é compreendido como um conjunto de princípios, estratégias e ações que visam tornar o ensino acessível e funcional para todas as pessoas. Esse conceito tem como base três princípios: a) fornecer múltiplos meios de engajamento; b) fornecer múltiplos meios de representação; c) fornecer múltiplos meios de ação e expressão.

científico minucioso e detalhado, espera, em última instância, elucidar alguns pontos, avançar em outros, sem a intenção de esgotar o debate ou produzir um único caminho metodológico. Ou seja, que almejo é a aprendizagem contínua, minha e dos meus camaradas.

O presente trabalho encontra-se estruturado em 5 (cinco) seções, após a introdução. Na primeira, apresento a discussão em torno da concepção de deficiência e como essa compreensão incide sobre aspectos educacionais. Somado a isso, diálogo com outros referenciais do campo da psicologia e da neurobiologia com o intuito de evidenciar que a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual é um tema complexo e uma ação possível nos espaços escolares.

Na segunda seção explico os conceitos de leitura e leiturização que sustentam essa pesquisa. O objetivo da discussão deste espaço é mostrar a importância em desenvolver a habilidade de leitura no nível de compreensão leitora para os(as) estudantes com deficiência intelectual e fomentar uma discussão em torno de políticas de ensino que avancem da alfabetização para a leiturização.

Já no terceiro capítulo, resalto o papel e o impacto da tecnologia na sociedade contemporânea, dando especial atenção ao seu efeito na educação. Ainda nesse espaço, rememoro alguns estudos que sustentam a importância do uso de jogos digitais para aprendizagem, especialmente aqueles voltados para o público de estudantes com deficiência intelectual.

Por sua vez, na quarta seção, apresento a metodologia da investigação, explicitando o percurso metodológico que seguiremos para responder à problemática que impulsiona nossa pesquisa. Neste capítulo apresento o *locus* da pesquisa, os participantes envolvidos, os instrumentos de coletas de dados, os referenciais teóricos que sustentam tais escolhas, a análise dos dados e a discussão dos resultados.

Na última seção, exponho sobre o produto da pesquisa, oferecendo um esboço do *e-book* “Leitura Ilimitada: Metodologias Inclusivas com Jogos Digitais”, esclarecendo como esse legado pode contribuir de forma prática para um ensino mais inclusivo no campo da leitura e da leiturização de estudantes com deficiência intelectual.

Por último, apresento as considerações finais expondo as projeções dessa pesquisa, vislumbrando os impactos futuros e a relevância desse estudo.

Ademais, somam-se as referências utilizadas para construção dessa pesquisa, seguida pelos Apêndices, onde apresento os roteiros das entrevistas semiestruturadas, roteiros para análise dos relatórios, relatório consubstanciado do Comitê de Ética e a capa do *e-book*.

2. DEFICIÊNCIA, INCLUSÃO E APRENDIZAGEM: UM OLHAR INTEGRADO

A educação especial na perspectiva inclusiva é direito do estudante com deficiência intelectual, entretanto esse direito muitas vezes é negligenciado especialmente nos espaços escolares. Nesta seção, traçaremos a percepção da deficiência em alguns momentos da história, para depois apresentarmos a nossa perspectiva de deficiência e de aprendizagem.

2.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A palavra “deficiência”, como a maioria das palavras em língua portuguesa, origina-se do latim¹⁴. Trata-se de uma declinação da palavra *deficiens*, mesmo étimo do verbo *deficere*, cujo significado da época estava relacionado ao sentido de “faltar”, “falhar”, “déficit”. Atualmente, sabemos que nenhuma palavra é ingênua, todas elas carregam sentidos e visões de mundo, por isso é importante discutir a acepção do sentido da palavra “deficiência” na sua origem para compreender pontos importantes do atual momento.

Embora o latim não seja mais uma língua viva, a visão de mundo por ela representada continua a partir de seu léxico, conjunto de palavras que formam uma língua. O Latim, como língua oficial do Império Romano¹⁵, dava sentido à visão de mundo daquele povo, especialmente no que dizia respeito a como as pessoas com deficiência eram julgadas negativamente no âmbito social. De fato, as leis do Império autorizavam aos pais sacrificarem as crianças com deficiência física e/ ou mental¹⁶,

¹⁴ Latim foi uma língua indo-europeia falada pelos habitantes do Lácio e tornou-se a língua oficial do Império Romano. Há muitos séculos, o latim não possui falantes naturais, sendo, por isso, considerada uma língua morta. As atuais línguas românicas, tais como a portuguesa, espanhola e a francesa são originadas do latim.

¹⁵ O Império Romano é considerado o maior império do Ocidente, durou cerca de 500 anos, tendo início no ano 27 a.C e se estendeu até, aproximadamente, 476 anos d.C.

¹⁶ Termo usado na época. Muitas vezes faremos referência a essa nomenclatura, respeitando o termo usados nos diferentes períodos e como forma de demarcação histórica. A nossa pesquisa, coerente com os documentos atuais, utiliza o termo Deficiência Intelectual.

especialmente por meio do afogamento, como observamos nesta afirmação de Sêneca¹⁷ (2014, p. 65):

Matamos a pancadas os cães bravos e abatemos o boi selvagem e feroz, e aos animais doentes deitamos o ferro para que não contaminem o rebanho, eliminamos os fetos malformados, inclusive afogamos nossos filhos se nasceram fracos e disformes. Não é ira, mas um ato racional separar o que é inútil do que é são.

Infelizmente, o massacre de crianças com deficiência era uma prática comum entre muitos povos, mas sendo uma prática do maior império do ocidente, repousa sobre nós, ocidentais, resquício cultural dessa visão, materializada no sentido que a palavra “deficiência” herdou. Do ano 27 a.C até hoje, século XXI, há uma crença bastante sedimentada no imaginário popular de que a pessoa com deficiência é “incompleta” e, portanto, insuficiente para participar de maneira ativa no meio social, político, econômico etc.

Essa ideia de *déficit* que acompanha, ainda hoje, o significado da palavra, encontrou respaldo por muito tempo no ambiente social e cultural brasileiro, através de uma concepção de deficiência baseada no modelo médico, perspectiva que entende a deficiência como “consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos.” (DINNIZ, 2007, p. 15). Ao definir a deficiência como o resultado de algo que não funciona bem na própria pessoa e sugere a sua incapacidade de participar ativamente da vida social, retomamos a noção de deficiência no sentido latino do termo e, sob a justificativa do modelo médico, aceitamos a exclusão em todos os setores.

Embora as leis brasileiras não permitam o sacrifício de nenhuma pessoa com ou sem deficiência, existem várias maneiras de matar a existência de um sujeito; e a exclusão é, sem dúvidas, uma das formas mais eficazes e cruéis de anulação. Por isso, atualmente, a relação entre pessoas com deficiência e a ideia de falta, está muito atrelada ao modelo médico, que não atende à visão de deficiência que defendemos nesta pesquisa.

Com a clareza do impacto que o ambiente e a cultura incidem sobre a pessoa com deficiência e da concepção geral sobre ela, nós a compreendemos como um

¹⁷ Lucius Annaeus Sêneca foi um importante poeta e filósofo estoico romano, nascido por volta de 4 a.C.

fenômeno biopsíquico-social, pois temos a compreensão, assim como Omote (2021, p. 39) de que “ao incluir essas ocorrências psicossociais no fenômeno das deficiências, admite-se que a deficiência não pode ser tratada como um fenômeno manifestado no plano estritamente individual.” Isto significa que, muito além da lesão do corpo, há a lesão social que amplia a deficiência.

Assumindo essa orientação, nossa visão de deficiência concorda com a limitação biológica que compreende, segundo o MSD-5¹⁸ (2015), a Deficiência Intelectual (DI) como um distúrbio neurológico que envolve dificuldades em alguma das funções adaptativas, dos domínios sociais e da habilidade prática, ou seja, ela possui um aspecto que é “bio”. Por outro lado, não ignoramos as questões psicossociais, pois a forma como a pessoa com DI é vista por seus amigos e familiares, por exemplo, influencia na sua tomada de decisão e na sua autopercepção, como afirma Omote (2021; p. 30): “a pessoa é deficiente se assim for considerada pelos outros”.

Essas relações sociais, que incluem a família e toda a rede de apoio, reforçam a baixa autoestima e reproduzem o comportamento social que incapacita mais que a própria deficiência. Como enfatiza Portela (2014, p.111):

Além dos problemas internos inerentes à situação da deficiência, os genitores precisam também lidar com as pressões externas, uma vez que a sociedade segrega o deficiente, tratando-o como incapacitado e o colocando ainda em escolas e classes especiais. Essa postura é, de certa forma, confirmada pelos próprios pais, através de comportamentos de condescendência, impaciência e atitudes depreciativas em relação ao(à) filho(a).

Somado a esse fator, não podemos esquecer o aspecto sociocultural, uma vez que estando num país muitas vezes incompreensível e preconceituoso sobre a condição da pessoa com deficiência, acabamos por ter elementos construídos e mantidos culturalmente, funcionando como vários tipos de barreiras para pessoas com deficiência, como por exemplo as tecnológicas, as pedagógicas, as arquitetônicas, entre outras.

Em síntese, compreender a deficiência como um fenômeno biológico, significa entender que ela faz parte de fenômenos naturais e, por isso, é preciso reconhecer

¹⁸ É a sigla usada para se referir ao Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais, da Sociedade Americana de Psiquiatria, que hoje está na 5ª versão.

que incide no funcionamento do corpo e/ ou mental da pessoa. Mas significa reconhecer que essa realidade não determina o fenômeno que também é psíquico e social, já que perpassa pela forma como a própria pessoa e/ou o grupo de pessoas fazem a leitura da situação e limitam o processo de autonomia. Isto é, a forma como a coletividade enxerga a deficiência determina os lugares sociais que as pessoas com deficiência têm. Como afirma Omote (2021, p. 38):

“(...) a limitação ou a competência com que uma pessoa identificada e tratada como deficiente funciona depende de ocorrências aparentemente tão variadas e diferentes como a patologia que ela possui, o tratamento que lhe é destinado, às reações dela própria face à sua condição e ao tratamento que ela recebe, as reações de outras pessoas (familiares, vizinhos, amigos, profissionais) face a ela e ao seu tratamento, os estereótipos acerca dos portadores dessa patologia.

Assim, ao entender a deficiência como um fenômeno múltiplo, por envolver fatores sociais, biológicos, psicológicos, questionamos a atuação da educação, que tem reduzido as possibilidades do sujeito com deficiência sob a justificativa meramente biológica.

Na discussão seguinte, oferecemos um breve histórico da inserção do estudante com deficiência intelectual nos espaços escolares e revelamos tensões ainda presentes na relação entre esses sujeitos e o ambiente educativo. Infelizmente, a escola, como ambiente intelectual, continua funcionando como mais uma barreira para aprendizagem de diversos(as) estudantes, especialmente aqueles diagnosticados com deficiência intelectual.

2.2 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM:

A ESCOLA

Ser um estudante com deficiência intelectual na escola, que é um espaço intelectual, sempre apresentou, ao longo da história, uma relação conturbada. De acordo com os estudos de Pessotti (1984), até meados do século XVIII, não havia distinção entre doença mental e deficiência intelectual, de forma que ambas eram vistas como condições incapacitantes dos sujeitos e essas pessoas eram retiradas de

suas comunidades e mantidas isoladas em instituições de caridade; enquanto os cientistas procuravam tratamentos para melhorar a condição da *idiotia*¹⁹.

A questão educacional para esse público só passou a ser admitida formalmente a partir do século XIX, por meio dos estudos do médico Jean Itard, que conseguiu elaborar fundamentos para avaliação e didática na área da Deficiência Intelectual. Já em 1987, seu discípulo, Edouard Séguin propôs a teoria psicogenética da DI, criticou a visão médica da incurabilidade e criou a primeira escola para deficientes intelectuais, como aponta Mantoan (2001).

Apenas no século XX, já na década de 1960, houve uma mudança no padrão de compreensão da pessoa com deficiência e percebeu-se um esforço em integrá-la em espaços compartilhados de aprendizagem e mais próximos de uma vida “normal”. A integração das pessoas com deficiência intelectual naquele contexto significava favorecer para que tivessem acesso aos bens de serviço e para aproximá-las da normalidade, ou seja, tratava-se da busca pela “normalização” da pessoa com deficiência.

Porém, ainda na década de 1960, existia uma dicotomia em relação ao entendimento da Deficiência Intelectual: ao mesmo tempo que se buscava um processo de normalização desses indivíduos; havia, também, a noção médica da deficiência mental como uma doença, que precisava ser combatida. Segundo Nunes e Ferreira apud Enumo (1993, p. 43), foi criado:

Um Plano Nacional de Combate à Deficiência Mental proposto em 1966 por um grupo de especialistas, através do convênio CADEME-PUCSP (Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Neste documento, a deficiência mental era concebida como problema sociocultural a exigir medidas governamentais, e a prevenção era considerada como o ponto central de toda ação no combate à deficiência mental.

Esse subsídio para um Plano Nacional (1966) expõe a visão de deficiência mental como uma doença que poderia ser rastreada, diagnosticada e combatida tal

¹⁹ Para Garghetti; Medeiros e Nuernberg apud Esquirol (2013, p 107), a *Idiotia* era um termo usado para se referir às pessoas com Deficiência Intelectual e Doença mental. Não era considerada uma doença, mas um estado em que não havia manifestação intelectual, sendo impossível alterar esse estado.

como um vírus. Essa ação indica que, mais importante que a integração, era a eliminação do problema.

Já na década de 1970, a compreensão da deficiência intelectual estava relacionada ao nível de Quociente de Inteligência²⁰ da pessoa, os famosos testes desenvolvidos em 1900. Para a população considerada normal, a média era de 70 (setenta) pontos; a pontuação abaixo dessa média indicaria algum grau de deficiência intelectual. Sendo assim, os testes de QI eram o padrão de diagnóstico naquela época e eram capazes de determinar se uma pessoa com deficiência intelectual era educável, treinável ou dependente. Nem é preciso se esforçar muito para perceber as grandes lacunas que esse diagnóstico possuía e o quanto, de forma genérica, apontou como deficientes muitas pessoas que apenas possuíam dificuldades de aprendizagem.

Apenas na década de 90 pode-se perceber uma crítica mais incisiva no que dizia respeito à forma de diagnóstico fundamentada nos testes de QI e no modelo médico. Apesar das grandes contradições na concepção de deficiência no século XX, não podemos negar que foi nesse período que surgiu a Educação Especial para deficientes mentais e o crescimento científico para explicar o retardo mental. Grande parte desses avanços foram materializados tanto na Declaração de Salamanca, em 1994, que foi um marco em defesa das pessoas com deficiência física e intelectual quanto no avanço da compreensão da deficiência sob a ótica do modelo social.

De maneira consolidada, apenas no século XXI percebeu-se uma maior organização para garantir o direito a uma educação inclusiva para as pessoas com deficiência intelectual nos espaços escolares, demonstrando a insuficiência da ideia de integração, mentalidade que permanecia desde o século XIX. Foi a partir do século XXI que direitos e leis foram consolidados, acelerando a inserção desses indivíduos nos espaços escolares e os esforços para derrubar barreiras, especialmente as pedagógicas, para assegurar a aprendizagem como um direito de todos(as).

Como pode ser observado, os séculos de negação, exclusão, má compreensão científica e prevalência de um modelo médico deixaram marcas nas instituições escolares. Ainda há muitas resistências nas escolas em relação aos estudantes com

²⁰ Quociente de Inteligência, conhecido como QI, foi um teste criado pelos psicólogos Theodore Simon e Alfred Binet, no início do século XX, com o objetivo de avaliar as habilidades cognitivas de uma pessoa. Por muito tempo foi utilizado como diagnóstico para detectar a deficiência intelectual. Atualmente, o Manual de Diagnóstico e Estatísticos Transtornos Mentais, da sociedade Americana de psiquiatria reconhece as falhas desse método.

DI, porque esse espaço, cujo objetivo parece ser apenas desenvolver a intelectualidade, reforça que aquele lugar não é ambiente natural para esses(as) alunos(as).

Com frequência, a pessoa com deficiência intelectual ainda é excluída dos espaços intelectuais, por ser considerada alguém que está abaixo do padrão de inteligência. A relação entre estudante com DI e a escola parece antagônica, como o é para pessoas com outras deficiências, a exemplo de pessoas com cegueira em escola de pintura, pessoas com surdez em escola de música. Relação essa, com a qual a escola muitas vezes não sabe lidar e, na ignorância da sua atuação, exclui. Como afirma Batista e Mantoan (2007, p. 16):

A deficiência mental desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento. O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. Na verdade, não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo, de forma tácita. Eles não permitem que a escola dissimule essa verdade.

O que percebemos é que a escola ainda compreende a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual como um grande vazio, que não pode ser preenchido. Ainda focada no modelo médico, entende que o sujeito é limitado em termos de aprendizagem e não percebe que as barreiras que ele encontra para o desenvolvimento de suas habilidades estão muito mais relacionadas aos ambientes e às metodologias do que ao processo biológico em si. Infelizmente, ignorando o papel social e cultural na aprendizagem dos indivíduos, a escola não avança no ensino voltado para os(as) estudantes com deficiência, como asseguram Batista e Mantoan, 2007, p. 15):

Presas ao conservadorismo e à estrutura de gestão dos serviços públicos educacionais, a escola, como instituição, continua norteada por mecanismos elitistas de promoção dos melhores alunos em todos os seus níveis de ensino e contribui para aumentar e/ou manter o preconceito e discriminação em relação aos alunos com deficiência mental.

Dessa forma, retirando as barreiras e os capacitismos²¹, o que cabe à escola é educar, respeitando as singularidades de cada estudante. O conservadorismo mantém os estereótipos²² dos(as) estudantes com deficiência intelectual, levando professores, colegas, a família e a própria pessoa com deficiência a acreditarem que, numa retomada ao século XIX, sua condição pode ser apenas treinável.

Apesar das evidentes resistências baseadas em estereótipos, os estudos neurobiológicos mais recentes apontam para a influência que o meio possui na aprendizagem de todo e qualquer indivíduo, seja ele com deficiência ou não. Está claro, do ponto de vista neurobiológico, que a aprendizagem ocorre da interação entre o sujeito aprendente, questões biológicas e o meio em que ele habita e se desenvolve. Como afirma Briddi e Filho (2016, p.19):

Ao pensarmos a conexão possível entre neurologia e desenvolvimento, mais especificamente desenvolvimento cognitivo, devemos pensar que o próprio desenvolvimento neurológico só é possível por meio da conexão do sistema neural com o ambiente. A essa conexão damos o nome de aprendizagem.

A aprendizagem é uma condição para o desenvolvimento neural e ela ocorre na relação entre os fatores biológicos e o ambientais. Isso significa que a condição física do indivíduo, mesmo sendo neural, como no caso da DI, não implica que seja incapaz de aprender; ao contrário, é a relação desse sujeito com o ambiente que promove a aprendizagem. Entretanto, o preconceito e o capacitismo que reinam nos espaços escolares, permeados de ignorância, fazem com que os meninos e meninas com deficiência intelectual sejam infantilizados, por meio de uma linguagem que reforça esse aspecto e de uma metodologia que pouco estimula aos estudantes.

O ensino deve ser concebido como um processo social, cujo desenvolvimento cognitivo precisa ocorrer a partir da interação do sujeito com o ambiente e a cultura. Sob essa ótica, acreditamos que os estudos de Vygotsky (2007), a partir de uma abordagem histórico-sociocultural, apontam importantes discussões no que diz

²¹ Capacitismo é o termo utilizado para se referir ao preconceito voltado contra as pessoas com deficiência.

²² De acordo com Omote (2021, p. 72), os estereótipos referem-se exatamente a esses traços, pouco numerosos, que são utilizados para a caracterização generalizada de todos os membros de uma categoria, que recebem o mesmo rótulo.

respeito ao ensino e à aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. Segundo Vygotsky (2007, p. 101):

(...) Estudos estabeleceram que as crianças retardadas mentais não são muito capazes de ter pensamento abstrato. Com base nesses estudos, a pedagogia da escola especial tirou a conclusão, aparentemente correta, de que todo o ensino dessas crianças deveria basear-se no uso de métodos concretos do tipo "observar e fazer". E, apesar disso, uma quantidade considerável de experiências com esse método resultou em profunda desilusão. Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado apenas no concreto um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato falha em ajudar as crianças retardadas a superar as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter. Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingem formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo o esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento.

Essa citação é de suma importância para entender a responsabilidade da escola no tratamento e desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual. O objetivo de toda e qualquer educação é ampliar as possibilidades cognitivas dos estudantes. É preciso compreender que todo desenvolvimento da criança deve ser apoiado e não reprimido. Esse fragmento aponta também para a questão da metodologia utilizada nas escolas que têm funcionado como barreira para aprendizagem, quando não oferece condições equitativas para participação em jogos, atividades, materiais didáticos, linguagem adequada, entre outras formas de acesso à aprendizagem, ignorando a capacidade de desenvolvimento dos(as) estudantes.

Assim como a metodologia em si, o papel da mediação é rememorado nesse tópico, pois sabemos que a mediação ocorre desde a infância, a partir da relação entre a criança e o objeto, uma afinidade que é histórica e ao mesmo tempo individual. É histórica no sentido de que a relação entre a criança e o objeto ocorre socialmente e individual porque essa é uma experiência que apenas ela tem, mesmo que mediada.

Por fim, é possível compreender que não há limitações para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos com deficiência intelectual. O que há realmente é a necessidade de um ensino que leve em consideração o que eles já sabem e as potencialidades que eles possuem, identificando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como sugere Vygotsky (2007).

(...) a zona de desenvolvimento proximal (...) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

O conceito de ZDP é um conceito central na abordagem histórico-sociocultural e de suma importância para nós. É inadmissível propor qualquer atividade ou plano de desenvolvimento para os estudantes, sem um diagnóstico da aprendizagem desse estudante. Sem dúvidas, do ponto de vista pedagógico, esse é um conceito poderoso que pode aumentar a eficiência da aprendizagem dos(as) estudantes com DI.

Portanto, ao compreender que a aprendizagem é fruto da interação entre sujeitos, objetos e ambientes, a inserção das crianças com DI nas classes regulares de ensino potencializa a aprendizagem. Isto é, fatores biológicos não determinam o quanto um sujeito é capaz de aprender; a sociedade, a metodologia e a compreensão que se tem da deficiência, sim.

Na próxima seção, apresentaremos nossa percepção teórica acerca da leitura e como a escola, espaço intelectual, precisa compreender essa prática social como um fator crucial para a inclusão educacional e social dos(as) estudantes com deficiência intelectual; sem perder de vista a leiturização, enquanto política de ensino capaz de promover novos leitores socialmente ativos.

3. A QUESTÃO DA LEITURA NA ESCOLA

A leitura, embora seja tema de pesquisas nacionais e internacionais e funcione como instrumento de medida educacional e econômica, ainda é negligenciada no Brasil, apesar dos dados alarmantes indicarem a urgência do problema. Nesta seção, apresentaremos a realidade da leitura no Brasil, explicitando a concepção de leitura, leitor e leiturização, demonstrando por qual razão é uma questão urgente e fundamental para os(as) estudantes com deficiência intelectual e os demais.

3.1 DA AQUISIÇÃO DA LEITURA À LEITURIZAÇÃO

A leitura é uma habilidade crucial para o desenvolvimento de várias competências nos espaços educativos. Entretanto, muitas vezes, o aprimoramento dessa habilidade nos espaços educativos está atrelado a um ensino pouco atrativo, pautado em orientar o estudante para responder às avaliações, não em elucidar para conhecimentos mais sólidos. Nesse contexto, as instituições de ensino são, por excelência, os lugares dedicados ao desenvolvimento de habilidades necessárias para o convívio em sociedade, sobretudo num país de poucos leitores proficientes como o Brasil, cujos índices de analfabetismo funcional assumem grandes proporções.

Apesar da escola saber o seu papel no que diz respeito ao ensino da habilidade de leitura, o número de leitores no Brasil está em queda, segundo dados recentes da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil²³, na 5ª edição, realizada em 2019, indicando que o Brasil perdeu 4 milhões de leitores. Vale ressaltar que o conceito de leitor utilizado nessa pesquisa é o do sujeito que leu um livro ou parte dele nos últimos três meses. Trata-se, obviamente, de um conceito bastante simplificado de leitor e se distancia daquele que tratamos na nossa pesquisa, mas é uma pesquisa interessante por revelar o comportamento do leitor jovem brasileiro e o impacto negativo de uma educação alheia ao seu papel político e democrático.

²³ A retratos da leitura no Brasil é uma pesquisa histórica que ocorre a cada quatro anos, tendo início em 2007. Tem como principal objetivo promover, a partir de amplo diagnóstico: reflexões, estudos e decisões em torno de possíveis novas intervenções - do governo e da sociedade civil - orientando políticas públicas e ações para melhorar a qualidade e os atuais indicadores de leitura e de acesso ao livro pelos brasileiros.

Além da pesquisa anterior, outro estudo realizado no Brasil pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) em 2018 apontou, no relatório preliminar da pesquisa, uma realidade preocupante na relação entre alfabetismo e escolaridade. A ver Inaf, (2018, p. 10):

Apenas 45% dos entrevistados que chegaram ao Ensino Médio situam-se nos dois níveis mais altos das escalas de alfabetismo do Inaf, mostrando que o fato de terem frequentado a escola não assegura que tenham suficientes habilidades para fazer uso da leitura e da escrita em diferentes contextos da vida cotidiana.

Esse relatório do Inaf (2018) aponta o tamanho do problema que o país enfrenta no que diz respeito ao nível de leitura e alfabetismo de sua população, chamando a atenção para a realidade do nosso público matriculado no ensino médio. Esse relatório revela uma imagem difícil de ser assimilada: após uma média de 11(onze) anos na educação básica brasileira, a maioria dos(as) estudantes não é proficiente em leitura para sua etapa de ensino. Além desse dado, que já é alarmante, esse relatório também aponta que 13% (treze) daqueles que chegam ou concluem o ensino médio são considerados analfabetos funcionais, de acordo com a escala de proficiência²⁴ da pesquisa. Isso significa que os(as) alunos(as), ao final da educação básica, apenas localizam informações explícitas em textos muito simples, sobre assuntos domésticos simples e conseguem reconhecer sinais de pontuação por nome e função; ou, no máximo, selecionam algumas unidades de informações, em textos diversos de tamanho médio.

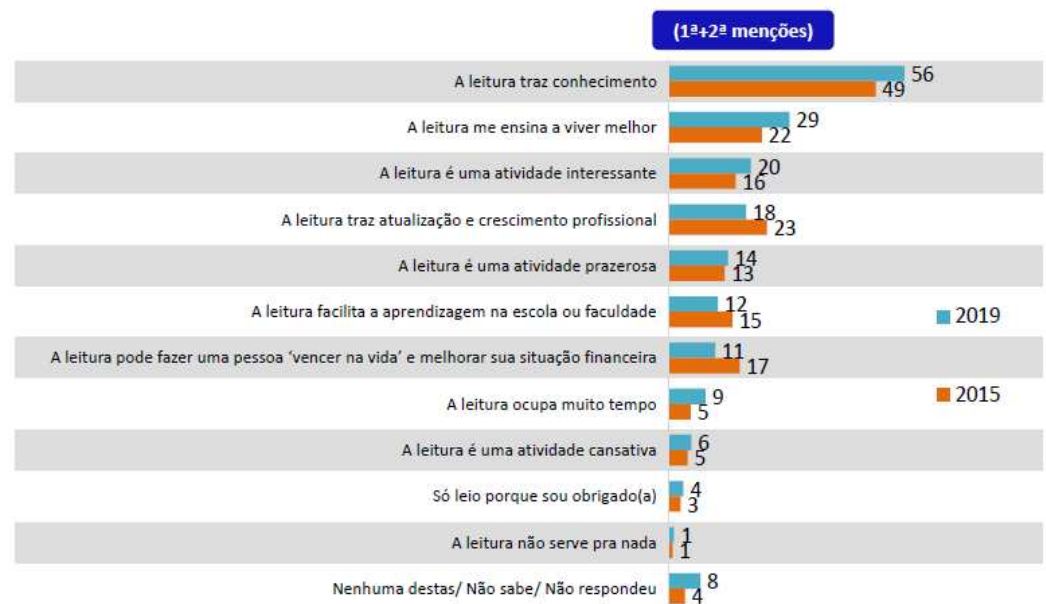
As duas pesquisas acima auxiliam na contextualização da situação da leitura no país, pois entendemos que, com a dificuldade de acesso à informação, às letras e aos livros, a realidade continua muito distante do esperado. O fato é que o jovem brasileiro reconhece que a leitura traz conhecimento e que é importante, mas não reconhece com a mesma facilidade a leitura como instrumento de poder para mudar

²⁴ A Inaf possui cinco escalas de proficiência para medir o nível de habilidade cognitiva e níveis de alfabetismo. São eles (do mais baixo ao mais elevado): a) analfabeto, b) rudimentar (que juntos definem o analfabetismo funcional), c) elementar, d) intermediário e e) proficiente.

a sua realidade. Como aponta a figura 1 a seguir, sobre os significados da leitura para a população entrevistada²⁵ pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2019, p. 77):

FIGURA 1- O que a leitura significa

O QUE A LEITURA SIGNIFICA



Fonte: Instituto Pró Livro, 2019.

A leitura ainda é compreendida por grande parte dos nossos jovens como uma atividade abstrata, relacionada ao universo intelectual e pouco prática. Essa visão de leitura que eles possuem demonstra a necessidade de propostas de leiturização capazes de apresentar um ensino de leitura que tenha sentido social, político e individual para os(as) estudantes e a comunidade em que ele está inserido.

Toda compreensão de leitura depende, em grande parte, da concepção de linguagem que o indivíduo tem. Se para ele, por exemplo, a linguagem é mero instrumento de comunicação, a leitura e a escrita servirão apenas para este fim. Por isso, é importante para nós apresentarmos a concepção de linguagem que subscreve essa pesquisa, a fim de apresentar a concepção de leitura e leitor que norteia esse trabalho para melhor compreensão da intervenção que propomos na metodologia.

²⁵ A coleta para essa pesquisa ocorreu de outubro de 2019 a janeiro de 2020, sendo uma amostra nacional, com o total de 8.076 pessoas entrevistadas, em 208 municípios. Essa pesquisa foi realizada pelo Ibope Inteligência e apresenta 95% de confiança no resultado.

É importante lembrar que a linguagem tem dimensões sociais, políticas, culturais, cognitivas, biológicas etc., mas é objeto de estudo da Linguística²⁶. Por ter uma realidade multifacetada, a ciência da linguagem possui especialidades para cada área relacionada, por exemplo: a Sociolinguística, Etnolinguística, Neurolinguística etc. Nosso trabalho está ancorado na especialidade da Linguística chamada Psicolinguística²⁷, responsável por estudar a conexão entre mente, cognição e linguagem. Dentro da especialidade da Psicolinguística, optamos pela subárea denominada de Psicolinguística Aplicada, pois a leitura é uma área de interesse dessa subárea, com o objetivo claro de apresentar aplicações para as descobertas da Psicolinguística, tendo, portanto, importante papel na busca de soluções que dialoguem diretamente com as questões educacionais sobre o ensino e a aprendizagem da leitura.

Como a nossa proposta é favorecer a leiturização para os(as) estudantes com deficiência intelectual, é imprescindível o contato com estudos que estejam relacionados com as urgências educacionais. Sob esse prisma, a Psicolinguística Aplicada possui uma proposta interdisciplinar, tendo pontos de contato com a Neurologia, Antropologia, Filosofia, Sociologia e Pedagogia. Por isso, para nossa pesquisa a inserção de outros conceitos, oriundos de outras áreas, especialmente a pedagogia, nos é fundamental.

O ato de ler não é apenas o processo de decodificação das palavras, envolve interpretar o sentido e poder relacioná-lo à realidade circundante ou imaginativa. Ou seja, a leitura é meio de propagação do saber, é o processo pelo qual o leitor mobiliza aspectos cognitivos, proporcionando-lhe um olhar diferente no que tange à questão social, cultural e política.

Dada a justificativa acima, a definição de leitura para nós é aquela apresentada por Kleiman (2016, p. 13) para quem a leitura é

Uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem

²⁶ Linguística é a ciência que se ocupa em estudar as características da linguagem verbal humana.

²⁷ Por sua relação com a mente e a linguagem, essa especialidade recebeu grande influência de Vygotsky, uma vez que seu livro *Pensamento e Linguagem*, publicado em 1934, possui grande influência em educadores e psicólogos do Brasil.

o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados.

A compreensão da leitura é uma atividade cognitiva, pois ocorre do ponto de vista mental e ao mesmo tempo social, uma vez que suas condições de comunicação dependem da interação leitor-texto e o resultado dessa interação influencia o meio em que o sujeito está inserido. É essa compreensão de leitura que nos leva a assumir o conceito de leitor como aquele que, segundo Kleiman (2004), é um sujeito cognitivo, engajado em construir sentidos, portador de conhecimentos prévios, capaz de realizar inferências no texto.

Nesse sentido, durante a leitura, usamos nosso conhecimento prévio e nosso conhecimento de mundo para construir sentidos. A partir disso, é possível supor que cada leitor é único na sua experiência, sendo ele uma pessoa com deficiência, ou não. Essa faceta revela o caráter individual da leitura, mas existe o fato de que o sujeito, ao estar inserido num espaço social, é dali que ele extrai seu conhecimento de mundo e é para esse mundo que ele revela seus pensamentos e atitudes, interferindo no seu meio. Essa visão de leitura ultrapassa a etapa de decodificação de palavras e pode passar a ser, como é raramente na escola, para o sujeito, instrumento de poder; logo não estamos tratando o leitor como aquela pessoa que lê, apenas.

Apesar de estar claro o papel social da leitura, ainda é comum no âmbito escolar a exclusão desse fator por parte da maioria dos(as) professores(as) da educação básica, especialmente os dos anos finais, pois após os(as) estudantes aprenderem a ler as palavras, sentenças e textos, os(as) alunos(as) são levados a praticamente sozinhos desvendarem os sentidos de um texto, como se a compreensão leitora não fosse um nível de habilidade a ser ensinada, somente solicitada.

Relembramos, então, que no entendimento dos estudos da Psicolinguística Aplicada não há compreensão leitora eficaz, sem considerar os conhecimentos que constituem esse sujeito, porque a leitura não é um evento meramente biológico, cuja existência exterior não existe até que dominamos a escrita. A compreensão leitora é anterior ao próprio processo escolar da leitura.

Para além da questão cognitiva que envolve a leitura, não podemos omitir que o seu aprendizado é um ato revolucionário e constitui uma das facetas do papel político da educação. Educar através da leitura é ultrapassar a dimensão cognitiva e

discutir novas formas de ver, compreender e transformar o mundo e não uma educação que serve para a domesticação do estudante. Dessa forma, o ato de ler é em si um ato político, de poder e de revolução, como podemos inferir nas palavras de Freire (2011, p. 33), sob a perspectiva da Pedagogia Crítica:

“(...) O aprendizado da leitura e da escrita (...) não terá significado real se se faz através da repetição puramente mecânica de sílabas. Este aprendizado só é válido quando, simultaneamente com o domínio do mecanismo da formação vocabular, o educando vai percebendo o sentido profundo da linguagem. Quando vai percebendo a solidariedade que há entre a linguagem-pensamento e realidade, cuja transformação, ao exigir novas formas de compreensão, coloca também a necessidade de novas formas de expressão.

O excerto acima demonstra a necessidade de compreensão da linguagem e da importância da relação entre linguagem e pensamento, como também defende a Psicolinguística, mas Freire (2011) ressalta a realidade como moduladora do ato de ler. Isto é, é a realidade quem impulsiona as novas formas de compreensão e expressão, de maneira que a leitura segue uma dinâmica que tem sentido e funcionamento dentro da realidade em que o sujeito-leitor está inserido.

Os estudos freirianos trazem à tona a leitura e sua função social e política como instrumento para mudança da realidade. Ainda sob essa orientação, Jean Foucambert (1994) não nos deixa esquecer a relação entre o sujeito-leitor e o sujeito-autor, cuja comunicação ocorre mediada pelo texto, numa espécie de diálogo que permite entender o outro e a si mesmo. Como podemos ver abaixo nas palavras de Foucambert (1994, p.30):

Ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça do outro, para compreender melhor o que se passa na nossa. Essa atitude, no entanto, implica a possibilidade de distanciar-se do fato, para ter uma visão de cima, evidenciado de um aumento de poder sobre o mundo e sobre si por meio desse esforço teórico. Ao mesmo tempo, implica o sentimento de pertencer a uma comunidade de preocupações que, mais que um destinatário, nos faz interlocutor daquilo que o autor produziu.

Essa relação entre o sujeito-leitor e o sujeito-autor, mediados pelo texto, é o que favorece a uma visão crítica da leitura, uma vez que ela se configura como um diálogo entre existências, que se comunicam a partir de conhecimentos estabelecidos previamente e mutuamente no momento da leitura. Infelizmente, o que percebemos

nos espaços escolares são orientações de leitura que descaracterizam essas configurações e insistem num ensino vazio de sentido.

A maioria dos(as) estudantes percebe a leitura como fonte de conhecimento, mas não como troca, ampliação de conhecimento. Nessa perspectiva de ensino de leitura, ignoramos o conhecimento de mundo do estudante, ignoramos o seu conhecimento prévio, ignoramos o sujeito-leitor em prol de uma supremacia do sujeito-autor. Essa é uma relação de poder muito equivocada, que instrumentaliza muito mais para a inferioridade e exclusão do estudante do que para uma educação libertadora, como podemos inferir nos termos de Foucambert, (1994, p. 20):

Contrariamente às ideias pré-estabelecidas, não é uma dificuldade no desenvolvimento de técnicas de uso da escrita o que caracteriza um não-leitor, mas a falta de motivos para utilizá-la pelo que ela realmente é. O não-leitor é excluído das redes de comunicação escrita por razões sociais e não técnicas e seus não-saberes fazem eco a essa situação de exclusão.

A sociedade exclui aqueles que não são leitores, porque a leitura é um fenômeno de classe. E sabendo dessa realidade, ao não oferecer um ensino de leitura que gere novos leitores, a educação está contribuindo para o processo de exclusão desses sujeitos. O que percebemos é que não há no nosso país uma política de leiturização voltada para o ensino da leitura com foco em novos leitores ativos, cientes do papel social da leitura e inseridos no meio social. As políticas públicas para alfabetização já são bastante desiguais e a situação é aprofundada pela evidente escassez no que diz respeito ao processo de leiturização. Como afirma Foucambert (1994, p. 33):

(...) um número muito grande de pais e professores acredita que se trata apenas de querelas ou de opções por diferentes métodos para fazer “a mesma coisa” melhor. No entanto, o problema totalmente novo, colocado para todos, é inventar as condições e abordagens de uma política de “leiturização” que responda às necessidades de nosso tempo, da mesma maneira que a política de alfabetização satisfizes as exigências dos últimos cem anos.

Não estamos totalmente certos de que as políticas de alfabetização no Brasil tenham satisfeito as exigências dos últimos cem anos, mas concordamos com o autor quando aponta a urgência de responder às necessidades do nosso tempo. As

carências do nosso tempo significam reconhecer que lidamos com outras formas de compreensão de textos, de significantes, de significados e que a leitura verbal e mecânica não atendem sozinhas às necessidades do presente. Essa realidade explicita, portanto, que a leitura vazia não funciona para compreensão leitora, nem como instrumento de luta.

Assim, a política de leiturização precisa ser pensada pelo viés pedagógico, apresentando metodologias inclusivas, capazes de promover a inserção do indivíduo na sociedade. Daí a importância de desenhos metodológicos de aprendizagem que funcionem para favorecer a leiturização como elemento necessário nos espaços escolares. Para isso, é preciso pensar o ensino da leitura nas escolas que dialogue com o tempo do estudante, suas necessidades individuais, sociais e respeite seus conhecimentos prévios e que seja para eles instrumento de libertação e autonomia, função última da leitura.

Na seção a seguir, discutiremos o conceito de jogo como um artefato cultural e tecnológico que permeia a sociedade contemporânea. Exporemos, a importância do uso de jogos digitais na educação como forma de transformar os espaços da sala de aula em ambientes colaborativos, inclusivos e prazerosos para a aprendizagem da leitura.

4. JOGOS DIGITAIS E EDUCAÇÃO

Nesta seção ressaltamos a importância dos jogos e do lúdico para as sociedades, demonstrando como estudos atuais sobre aprendizagem baseada em jogos digitais têm evidenciado a importância desse artefato para os(as) estudantes imersos na cibercultura. Além disso, destacamos o crescimento, ainda tímido, de pesquisas voltadas para o uso de jogos digitais na educação especial e os resultados positivos para os(as) estudantes com deficiência intelectual. Por fim, trataremos sobre a importância de metodologias inclusivas no ensino regular, situando a importância da nossa pesquisa nesse cenário.

4.1 JOGOS DIGITAIS, APRENDIZAGEM E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Os estudos sobre jogos digitais têm crescido no âmbito educacional. Apesar disso, seu uso é muito mais comum na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental do que no ensino médio e isso ocorre porque a ideia de ludicidade e jogos está bastante relacionada ao lugar da criança, enquanto os adolescentes e os jovens são levados a acreditar que os anos finais de escolaridade preparam para a seriedade do mercado de trabalho em oposição ao lúdico. Infelizmente, à proporção que os anos de escolaridade vão aumentando, percebemos o declínio do uso da ludicidade em sala de aula. Nesse contexto, o lúdico, o brincar e o jogar não são apenas mal compreendidos, como também muitas vezes rechaçados do ambiente escolar.

A palavra “lúdico” é originada da palavra latina “*ludus*”, e, segundo Huizinga (2001, p.45): “abrange jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas, as teatrais e os jogos de azar”. Quer dizer, as situações que envolvem prazer e diversão são consideradas lúdicas. Do ponto de vista histórico e cultural, essas situações estão presentes nas sociedades desde a Antiguidade, em vários campos distintos, a exemplo das artes, dos esportes, da política, da economia etc. Apenas a partir do século XIX começa-se a perceber a perda de elementos lúdicos em vários setores sociais, de forma que o seu sentido passa a ser pejorativo e se aproxima da ideia de ócio e jocosidade.

Embora sendo vistos como elementos lúdicos, o “brinquedo” e o “jogo” não possuem o mesmo significado e é importante para nossa pesquisa diferenciá-los. Para Vygotsky (2007, p. 122), por exemplo, o brincar, o faz-de-conta, mesmo se referindo a um mundo de imaginação são regidos por regras, são formas de aprendizagem e favorecem o desenvolvimento. Como observamos abaixo, nas palavras do autor:

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade.

Essa afirmação do estudioso corrobora para a seriedade pedagógica do uso do lúdico na educação e imprime uma relação entre o ato de brincar em si e a aprendizagem. Seguindo os passos de Vygotsky, consideramos o jogo, assim como o brinquedo, um criador de Zona de Desenvolvimento Proximal, porque o sujeito, ao jogar, assume possibilidades de desfechos narrativos muito mais diversos do que ele tem acesso na realidade.

Embora consideremos os jogos e brinquedos criadores de ZDP, essas palavras não são sinônimas na nossa pesquisa. Enquanto o jogo possui algumas características particulares como: regras, metas de jogo, resultado, *feedback*, conflito, interação e enredo; os brinquedos são formas de interação, sem metas, sem objetivos, relacionados pura e simplesmente à liberdade e à diversão. Em outros termos, Prensky (2012; p. 173) esclarece que: “São as *regras* que diferenciam os jogos de outros tipos de brincadeira. Provavelmente, a definição mais básica de jogo é uma *brincadeira organizada*, isto é, uma brincadeira com regras”.

De maneira geral, os jogos analógicos e digitais apresentam o mesmo princípio, entretanto, os jogos digitais se destacam por aprimorar consideravelmente a experiência do jogar. Sobre as expressões “jogos digitais”, “*games*” e “jogos eletrônicos” são consideradas sinônimas e todas elas referem-se aos videogames, ou jogos digitais que são jogados nos computadores: *Playstation, Xbox, Xii, Nintendo*, dispositivos móveis, a exemplos dos celulares e outros.

Os jogos digitais se desenvolvem dentro de uma cultura digital, cujos artefatos tecnológicos funcionam como objetos de interação e comunicação entre as pessoas

no ciberespaço²⁸. Esses espaços de interações digitais, cujas linguagem e lazer são condicionados por regras próprias deste lugar, dão origem ao que conhecemos como cibercultura, conceituada por Lévy (2010 p.17) como: “o conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.” Todo esse arcabouço digital no qual os games estão inseridos funciona como valor cultural para a nova geração de estudantes.

Ao que parece, nenhuma outra geração teve contato com mais ferramentas tecnológicas digitais do que a atual. Essa geração é definida por Prensky (2012) como nativo digital, aquele que nasceu em um mundo cercado pela tecnologia, com acesso aos computadores, videogames e internet. Trata-se, portanto, de um sujeito que aprendeu a ver e se situar no mundo por meio da tecnologia; um sujeito que transita entre o espaço e o ciberespaço, inclusive sem perceber diferenças entre eles. Estamos nos referindo a uma geração de estudantes que com estas características de aprendizagem: velocidade em processar informações, conectividade mundial e instantânea, comportamento ativo em relação ao novo, necessidade de *feedback* imediato, tecnologia como meio de expressão e fluência em múltiplas mídias.

De acordo com o estudo “Perspectivas Tecnológicas para o Ensino Fundamental e Médio Brasileiro de 2012 a 2017”, produzido pelo *NMC Horizon Project*²⁹ (2012, p.4), a “educação baseada em jogos permite melhorar a lógica, o raciocínio e outras habilidades importantes para o desenvolvimento do estudante”. Esta afirmação é uma premissa que precisa ser discutida amplamente na educação.

Não é mais possível pensar na educação dissociada da tecnologia, está cada vez mais evidente que as ferramentas tecnológicas não são neutras e que suas ferramentas promovem mudanças não apenas no conteúdo ministrado, mas em todo processo de ensino e aprendizagem, como afirmam Hetkowsky e Dias (2019, p. 13):

A escola, embora saibamos das inúmeras dificuldades enfrentadas nas redes públicas de ensino do país, não pode se isentar das

²⁸ Ciberespaço é o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias de computadores, segundo Lévy (2010, p. 94).

²⁹ O *NMC Horizon Project*, comunidade internacional de especialistas em tecnologia educacional, elaborou uma análise, num esforço de pesquisa colaborativo entre o *New Media Consortium (NMC)* e o Sistema FIRJAN, para ajudar a informar os líderes educacionais brasileiros sobre importantes desenvolvimentos em tecnologias de apoio para o ensino, aprendizado e pensamento criativo no ensino Fundamental e Médio.

possibilidades que a tecnologia digital proporciona, colaborando de forma efetiva para o Capital Cultural dos seus sujeitos.

O uso de jogos digitais em sala de aula tenta promover a aprendizagem, por meio de comportamentos de curiosidade, da necessidade de informação e de pesquisas para promover a aprendizagem. Por isso, é importante saber que a educação baseada em jogos demonstra que a aprendizagem é um processo que exige esforço e energia, mas isso não significa que necessita ser doloroso e exposto ao esforço exaustivo, centrado apenas no conteúdo. Sobre isso Alves (2018, p.7) questiona:

Levar o jogo digital e/ou eletrônico para o cenário escolar não significa pensar nesses artefatos culturais para desenvolver os conceitos de matemática, outro para a aprendizagem da língua, outro para os processos cognitivos e finalmente um para o entretenimento. Afinal, não podemos “cansar as crianças”! Esta compreensão das tecnologias, das mídias digitais e suas representações é reducionista, contrária as perspectivas teóricas que discutem a presença desses elementos nos distintos ambientes de aprendizagem, principalmente os escolares. (...) Quanto ainda precisamos caminhar para compreender que o lúdico deve estar presente nas situações de aprendizagem? Que a escola deve se constituir um espaço de prazer? Que devemos nos aproximar do universo semiótico dos nossos alunos?

De fato, existe um forte preconceito em relação ao uso de jogos digitais nos espaços escolares, porque a maioria dos educadores entende a sua utilização como uma metodologia não-séria. Por esse motivo, muitas vezes trabalhar com o *game* na aula, significa, antes de qualquer coisa, garantir a aprendizagem dos conteúdos exigidos nas disciplinas. Entretanto, essa compreensão leva ao uso metodológico equivocado dos jogos digitais na aula, porque mantém a estratégia de aula centrada no conteúdo e perde as características de prazer e interação que o jogo proporciona e agrega à aprendizagem.

É preciso, pois, esclarecer que a aprendizagem baseada em jogos digitais significa que produtos culturais, que emergem na cultura digital e podem ser usados como mediadores para a aprendizagem, são opções metodológicas que, combinadas com outras, ampliam as possibilidades de aprendizagem desses(as) estudantes. Sobre isso, Prensky (2012; p. 27) afirma que:

A aprendizagem baseada em jogos digitais é motivante ao ensinar de maneira completamente diferente de outros métodos. Mas esta não é

a única solução para todos os problemas dos treinamentos nem uma varinha de condão que resolve tudo. A aprendizagem baseada em jogos precisa ser combinada com outros métodos de aprendizagem, tão funcionais quanto ela.

Embora conheçamos as vantagens de uma metodologia baseada em jogos digitais, especialmente no que diz respeito ao processamento cognitivo e motivação nas aulas, reconhecemos também que se trata de uma prática pedagógica que se relaciona com outras possibilidades metodológicas. Daí entendemos a necessidade de desenhar metodologias de aprendizagem baseadas em jogos digitais, combinadas com outras metodologias para um projeto de leiturização relevante que envolva os(as) estudantes com DI. O uso de metodologias inclusivas é um desafio para os(as) professores(as), especialmente no que diz respeito à inclusão do público-alvo³⁰ da Educação Especial (PAEE). Infelizmente, as metodologias utilizadas em sala de aula têm funcionado como barreiras e critérios de exclusão, quando deveriam funcionar para desenvolver a aprendizagem de todos(as) os(as) envolvidos(as) de maneira equitativa.

Para atenuar essa realidade, têm aumentado as pesquisas em torno de novas metodologias inclusivas a partir do uso de jogos digitais e têm apresentado resultados promissores, especialmente para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Parte do sucesso do uso dos jogos digitais na Educação Especial na perspectiva inclusiva ocorre pela acessibilidade oferecida através da alta qualidade técnica como imagem, som (música e narrativa oral), instruções imagéticas e escritas, possibilidades de interação por meio de *touch screen*, console e sensor de movimentos. Tudo isso somado ao desafio e à liberdade de promover jogadas, sem julgamento, de acordo com a estratégia do jogador.

Embora tenham crescido bastante as pesquisas voltadas para a relação entre jogos e aprendizagem, e reverberado nas pesquisas voltadas para a Educação Especial, ainda são bastante tímidos os trabalhos centrados na relação entre jogos digitais e seus benefícios de aprendizagem para estudantes com deficiência intelectual, especialmente aqueles preocupados com o desenvolvimento da habilidade de leitura desse público.

³⁰ Público-alvo da Educação Especial no Brasil (PAEE), de acordo com Lei Brasileira de Inclusão 13.146 de 2015, são os alunos com deficiência, transtorno do espectro de autista e altas habilidades/ superdotação.

A pesquisa de Carvalho (2015) traz uma importante contribuição ao tratar o uso dos jogos para o desenvolvimento da leitura em estudantes com deficiência intelectual. Apesar da pesquisa da autora estar centrada na aquisição da leitura e no uso do jogo analógico, ela contribui no sentido de alertar para a potencialidade que o jogo oferece para esse público e como o desenvolvimento da leitura pode ser trabalhado a partir desse produto cultural. Como aponta o resultado da análise de Carvalho (2005, p.112):

A intervenção realizada com o jogo “batalha silábica” no Centro Estadual de Educação Especial de Caetité, desenvolvida com alunos que apresentam deficiência intelectual, nos traz informações importantes para que possamos indicar o jogo para os serviços de atendimento educacional especializado e o ensino regular.

Esse trabalho demonstra a importância de perceber o jogo como uma opção metodológica possível para o desenvolvimento da habilidade de leitura dos(as) estudantes com deficiência intelectual nos espaços escolares no ensino regular. Apesar dessa pesquisa ter como público-alvo estudantes do ensino fundamental, a relação com a aquisição da leitura nos aponta um caminho possível para a leiturização, já que é um processo que se inicia formalmente a partir da aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais.

Somada a essa pesquisa, destacamos o trabalho de Janke e Moraes (2020), publicado na Revista Internacional de Educação e Tecnologia. Nela, as autoras destacam as contribuições dos jogos digitais para a alfabetização e o letramento de dois alunos com deficiência intelectual que cursam os anos finais do ensino infantil e do ensino fundamental. Um trabalho de grande relevância para nós, porque suscita reflexões sobre o uso dos jogos digitais como recurso pedagógico para educação inclusiva. A pesquisa se diferencia por indicar que o uso de jogos digitais consegue melhorar os desempenhos em leitura, memorização e concentração, entre outros fatores, como esclarecem Janke e Moraes (2020, p.9):

Concluiu-se que a utilização dos jogos digitais potencializou o processo de aquisição do sistema alfabético dos dois alunos com deficiência intelectual, além de promover a inclusão com os demais colegas ao discutir e interagir sobre a grafia das palavras no jogo. Além de propiciar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes acerca da concentração, memorização e coordenação motora.

É preciso destacar que é uma pesquisa voltada para os anos iniciais da educação básica e centrada na aquisição da leitura, mas a conclusão dessa pesquisa nos permite pensar o jogo como um elemento didático importante desde a aquisição da leitura, respeitando, obviamente, as características de cada sujeito, o objetivo de aprendizagem, o contexto em que estão inseridos e o grau de desenvolvimento em que se encontram.

Como podemos observar, as pesquisas relacionadas ao uso de jogos digitais como ferramenta pedagógica no desenvolvimento da leitura em estudantes com deficiência intelectual são muito recentes no Brasil. Essa escassez é ampliada quando tratamos do uso social da leitura para o processo de leiturização para os anos finais do ensino médio, situando a importância da nossa pesquisa para o avanço de pesquisas sobre metodologias inclusivas no ensino regular brasileiro.

No espaço seguinte, descreveremos a metodologia da investigação e todo o percurso metodológico que será utilizado nesta pesquisa. Nela, delinearemos o *lócus*, os participantes, os pressupostos teóricos e os instrumentos que serão usados para coleta de dados, a possibilidade para análise de dados e a discussão dos resultados.

5. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, expomos as opções metodológicas que escolhemos, de forma a apresentar a trajetória da construção desta investigação e sua relação com o objeto da pesquisa, a problemática e os objetivos. Ademais, descrevemos o *lócus* da pesquisa, traçando brevemente a história e o perfil da instituição em que ocorreu nosso estudo, definindo os participantes da nossa pesquisa, e os instrumentos utilizados nela para a coleta de evidências.

5.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Ao reafirmar que esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como os desenhos metodológicos de aprendizagem baseados em jogos digitais podem favorecer a leiturização dos(as) estudantes com deficiência intelectual, matriculados na terceira série do ensino médio da Escola SESI Djalma Pessoa, Salvador-Bahia; centramos a atenção em gerar um conhecimento mais próximo da realidade de forma que possamos favorecer práticas educacionais voltadas para a inclusão de jovens estudantes com deficiência intelectual.

Este trabalho é uma investigação cujo ponto de partida e de chegada é a educação e o fazer pedagógico, pois a vivência em sala de aula, o como ensinar e os recursos utilizados para isso estão presentes no nosso objetivo, problemática e produto, sendo, portanto, uma pesquisa educacional, como defende Gatti (2010, p. 14):

Como podemos falar em pesquisa educacional? Podemos, desde que o ato de educar seja o ponto de partida e o ponto de chegada da pesquisa. Quando a educação_ qualquer que seja a maneira de a concebermos_ mostra-se como o centro de referência da pesquisa, é foco de conhecimento, o elemento integrador e norteador das pistas que percorremos nos enfoques em que nos situamos.

Levando em consideração as condições e os contextos que circundam o universo da educação e dos espaços escolares, buscamos responder a seguinte questão norteadora: Como os desenhos metodológicos de aprendizagem baseados em jogos digitais podem favorecer a leiturização dos jovens com deficiência intelectual? É indubitável que nossa questão demonstra a preocupação com a prática

pedagógica e revela a importância dos desenhos metodológicos de aprendizagem baseados em jogos digitais e a necessidade de maior investimento em metodologias inclusivas, somadas às políticas públicas voltadas para a leitura.

Nossa questão de pesquisa busca compreender como unir esses conhecimentos gerados no campo da teoria para resolver a uma situação no nível da aplicabilidade, por isso a nossa problemática traz como propositiva o “como” e não o “que” ou o “porquê”. Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada por, de acordo com Silveira e Córdova (2009, p.35): “(...) gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos e envolve verdades e interesses locais”. Ou seja, o presente trabalho parte de um problema do mundo real e se interessa pela aplicação do conhecimento científico para resolvê-lo.

Além disso, a escolha por uma pesquisa aplicada parte do interesse em contribuir para a solução de uma dificuldade histórica nas pesquisas educacionais no Brasil, que é um número bastante considerável de estudos centrados em descrições e proposições teóricas que pouco têm dialogado com a educação básica, como Matta; Silva e Boaventura (2014, p. 24) exemplificam abaixo:

Isso pode ser constatado, por exemplo, nas tecnologias educativas e nos estudos sobre o uso da informática na educação; fora o impulso do mercado por obter mais e mais novos equipamentos, pouco se percebe de transformação na prática educacional e no cotidiano escolar ou mesmo procedimentos de educação formal e não formal.

Embora a citação acima ressalte a dificuldade em transformar a realidade educacional na prática, acreditamos na necessidade de pesquisas que corroborem para quebrar esse paradigma.

Nesse propósito, optamos por uma abordagem de cunho qualitativa, pois compreendemos que serão geradas informações aprofundadas e ilustrativas, mas que não podem ser quantificadas na maior parte das análises, dada a subjetividade do tema e dos sujeitos envolvidos. Recorreremos em momentos pontuais a análises quantitativas, a exemplo da utilização do teste de Cloze³¹ para coleta de evidências do nível de compreensão leitora, mas não será a única fonte de análise, pois

³¹ O Teste de Cloze é, segundo Santos; Primi; Taxa e Vendramini (2002, p.150): “Um dos procedimentos para avaliação da compreensão em leitura (...). Consiste na seleção de um texto de aproximadamente 200 vocábulos, do qual, na proposta original do autor, omite-se o quinto vocábulo, como forma mais adequada para o diagnóstico da compreensão”.

concordamos com Matta; Silva; Boaventura (2014, p. 24) quando afirmam que pesquisa em educação:

Ao contrário das ciências ditas naturais como física, química e biologia, em educação não se consegue a verdadeira condição de laboratório, com tudo controlado; e mesmo que se conseguisse, pouco valeria, pois na prática as situações e processos educacionais são plurais e pouco comparáveis ao isolamento laboratorial.

O fato de o *Lócus* da nossa pesquisa ocorrer em ambiente não controlável, pois a maioria dos dados que necessitamos, especialmente quando tratamos de aprendizagem e compreensão leitora, revelam a improbabilidade de serem adquiridos e analisados apenas sob a abordagem quantitativa. Como podemos confirmar a partir da definição de abordagem qualitativa apresentada por Minayo (2001, p. 21) para quem:

(...) a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para compor as necessidades metodológicas da nossa pesquisa, utilizamos o procedimento de Estudo de Caso, pois segundo Yin (2015, p. 17), esse procedimento trata-se de uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não puderem ser claramente evidentes. Isto é, o procedimento de estudo de caso é pertinente à nossa pesquisa por se tratar de um tema contemporâneo - a necessidade do desenvolvimento da habilidade de leitura em estudantes com deficiência intelectual - que dialoga com o contexto histórico atual, permeado por artefatos tecnológicos.

Outro fator que contribui para escolha desse tipo de procedimento é o fato de a pesquisa de caso ser altamente indicada em estudos exploratórios, uma vez que geralmente, esse tema atual ainda é pouco explorado. Nesse sentido, o estudo de caso atua, de acordo com Yin (2015, p. 44), como oportunidade de lançar luz empírica sobre conceitos e princípios teóricos, concebendo e conduzindo um novo experimento.

De igual maneira, ao ser uma pesquisa que será desenvolvida no espaço escolar, tendo como participantes da pesquisa os(as) próprios(as) estudantes, é necessário o entendimento aprofundado sobre o tema no mundo real, já que as condições contextuais precisam ser englobadas, uma vez que não podem ser dissociadas, nem controladas.

Atualmente, segundo dados do Censo Escolar 2021, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022), o Brasil possui 741.991 (mil) estudantes com deficiência intelectual matriculados nas escolas regulares de ensino; desses, 7.784 (mil) estão matriculados nas escolas de Salvador-Bahia, a maioria absoluta encontra-se matriculada na escola pública. No universo do público-alvo da educação especial, os(as) estudantes com deficiência intelectual correspondem ao maior número de matrículas nas escolas regulares, tanto nacionalmente, quanto em Salvador/Ba. Hoje, a rede SESI/Bahia, possui³² 13 (treze) estudantes com deficiência intelectual; desses, 5 (cinco) estão matriculados na Escola SESI Djalma Pessoa, *locus* da nossa pesquisa.

Todo o nosso estudo ocorreu na Escola SESI Djalma Pessoa, integrante da Rede SESI Bahia de Educação. A rede SESI existe há mais de 50 (cinquenta) anos na Bahia e possui 12 (doze) escolas espalhadas em diversas regiões do estado. No ano de 2023, a rede contou com mais nove mil matrículas, compreendendo o ensino fundamental II e o médio. A instituição tem investido cada vez mais em metodologias de aprendizagem colaborativas e inovadoras, com ajuda de artefatos tecnológicos.

Durante 40 (quarenta) anos, a Rede SESI/ Bahia foi responsável pelo Centro de Apoio à Inclusão do SESI (CAIS) que atendeu, em 2020, no último ano de atuação, 75 (setenta e cinco) jovens e adultos com deficiência intelectual. Para esse público, o CAIS oferecia realização de oficinas educativas de atividades práticas para a vida social, empreendedorismo e trabalhos manuais. Isso significa que a rede SESI de educação possui uma relação bastante próxima com a pauta da educação especial e cada vez mais tem se aproximado da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

O fato de o Centro de Apoio ter funcionado na Escola Comendador Bernardo Catharino fez daquela unidade escolar a referência em educação inclusiva na rede Rede SESI/Bahia, mas as outras unidades escolares não possuíam tanta experiência quanto ela nesse âmbito. A partir do ano de 2020 o projeto CAIS foi desativado e foi

³² Dados fornecidos pela própria rede SESI/Ba de educação.

criado, na gerência de educação, o Núcleo de Educação Inclusiva da rede, setor responsável por atender as demandas educacionais e legais para garantir a inserção e a inclusão dos(as) estudantes com deficiência nas escolas de toda a rede.

Apesar da relação da Escola SESI com os princípios da educação inclusiva, ainda se percebe uma dificuldade em relacionar aspectos tecnológicos ao desenvolvimento de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. Não podemos negar que numa sociedade de mentalidade capacitista, com uma concepção médica da deficiência, nenhum espaço está completamente imune aos preconceitos, exclusões e despreparo para lidar com os(as) estudantes com deficiência intelectual em seus espaços. O fato é que mesmo investindo continuamente na formação docente, ainda se percebe uma grande incompreensão teórica e prática na equipe para lidar com a diversidade em sala de aula.

A Escola SESI Djalma Pessoa, está situada na Avenida Orlando Gomes, na cidade de Salvador/Ba. A unidade foi fundada em 2010. Atualmente, a escola atende a cerca de 1.7000 (mil e setecentos) alunos, da primeira à terceira série do ensino médio. Trata-se de uma instituição com bastante aparato tecnológico e uma mentalidade que auxilia o processo de inclusão na sala de aula regular, mas necessita, como todas as outras escolas públicas ou privadas, de práticas metodológicas que ampliem as possibilidades de aprendizagem e que possam funcionar na prática, realizando o que é almejado em teoria.

Para essa pesquisa de estudo de caso exploratório, tivemos como participantes³³ 2 (dois) estudantes com deficiência intelectual (Joana e Leonardo), matriculados na Escola SESI Djalma Pessoa, na terceira série do ensino médio regular, no turno matutino. Com eles, atuamos na oficina³⁴, utilizando o desenho metodológico de aprendizagem baseado em jogos digitais para verificar a eficácia no desenvolvimento da habilidade de leitura. Além dos(as) estudantes, nossa pesquisa contou com outras 3 (três) participantes: a professora Jéssica; Priscila, mãe de Joana; Cássia, mãe de Leonardo.

³³ Todos os sujeitos participantes da pesquisa possuem nomes fictícios nesse texto a fim de manter o anonimato e a confidencialidade da pesquisa.

³⁴ A oficina ocorreu em encontros presenciais com os estudantes para aplicação dos desenhos metodológicos de aprendizagem baseados em jogos digitais. Nesses encontros serão coletadas as evidências para verificar se de fato os desenhos propostos podem contribuir para a compreensão leitora dos estudantes com deficiência intelectual.

A partir da descrição da metodologia e do *Lócus* selecionados para essa pesquisa, utilizamos 4 (quatro) instrumentos para coleta de dados: registro de arquivo, entrevistas semiestruturadas, observação participante e questionário.

Em relação aos registros de arquivo, Yin (2015) os define como dados relevantes produzidos por outros sobre os sujeitos. Na nossa pesquisa, utilizamos como registro de arquivo apenas o relatório médico do estudante Leonardo (O roteiro encontra-se no Apêndice A), uma vez que a estudante Joana não possui relatório médico entregue à escola. Nosso intuito inicial era, também, avaliar relatórios elaborados pelo(a) professor(a) do Atendimento Especial Especializado (AEE)³⁵, mas as famílias dos(as) estudantes optaram pelo não atendimento, embora seja um direito que a escola oferece. Nosso objetivo com esse instrumento foi compreender as limitações biológicas e/ou comportamentais que o estudante possui, a fim de adaptar instrumentos e ferramentas para que fossem efetivas no processo de aprendizagem. A análise do relatório médico de Leonardo, nos auxiliou a compreender aspectos comportamentais do estudante, o que nos levou, por exemplo, a reorganizar a oficina que, anteriormente, ocorreria em duas tardes.

Outra fonte muito necessária para nossa pesquisa foi a entrevista semiestruturada. Segundo Yin (2015), as entrevistas são as fontes de evidências mais importantes num estudo de caso. Na nossa pesquisa, optamos por entrevistar a docente de Língua Portuguesa, Jéssica, professora e docente de ambos os(as) estudantes. Também entrevistamos uma pessoa responsável por cada estudante: Cássia, mãe de Leonardo e Priscila, madrasta de Joana. Além disso, os(as) estudantes Jéssica e Leonardo foram entrevistados.

Todas as entrevistas foram realizadas na escola, numa sala reservada, situada no Núcleo de Atendimento Socioemocional (o modelo utilizado encontra-se nos Apêndices B, C e D). A escolha dos entrevistados foi motivada por três aspectos importantes: a) a de que esses sujeitos com deficiência historicamente tiveram portavozes para revelar suas opiniões; o que revela uma situação que inviabiliza e diminui a autonomia do sujeito, postura não condizente com nossa visão de deficiência; b) o sujeito precisa demonstrar sua percepção sobre si, sobre sua aprendizagem de

³⁵ O Atendimento Educacional Especializado é um serviço presente nas escolas para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia, de acordo com Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015)

leitura, preferências metodológicas e estilos de jogos; c) a relação do sujeito com a leitura passa pela relação que as pessoas que o cercam têm com a leitura. Sob essa ótica, além da própria percepção do sujeito, a pessoa responsável e o(a) professor(a) têm papéis fundamentais.

Nosso objetivo com esse instrumento foi conhecer o ambiente que intermedeia a relação desse estudante com a aprendizagem da leitura. Para tal conhecimento, trabalhamos com quatro temáticas, que em linhas gerais, permearam todas as entrevistas, foram elas: a) Identificação e memórias; b) Escolarização e percurso profissional; c) Relação com a leitura; d) Relação com os jogos digitais; d) Percepção de futuro. A partir desse instrumento, conseguimos verificar o nível e as dificuldades de leitura que os entrevistados atribuíam aos estudantes e os estudantes a si.

Somada às entrevistas, a observação participante foi uma fonte crucial para organização e compreensão da influência e do potencial dos desenhos metodológicos para o ensino da leitura dos(as) estudantes com deficiência intelectual. Segundo Yin (2015), a observação participante é uma modalidade especial de observação e uma forma diferenciada de obter informações que seriam inacessíveis por outras fontes. Na nossa observação participante, entendemos como os(as) alunos(as) se comunicam, dialogam e apreendem o processo de leiturização no seu cotidiano. Nosso principal objetivo com esse instrumento foi compreender as potencialidades dos desenhos metodológicos para leiturização (o roteiro com os aspectos observados encontra-se no Apêndice E).

Vale salientar que a observação participante aconteceu mediante a oficina, ministrada na Escola SESI Djalma Pessoa. Foram três encontros, tendo os dois sujeitos da pesquisa no mesmo espaço, cada um com duração de 3 horas/ aula das 9h50min às 12h20min, no mesmo turno³⁶ dos(as) estudantes, como desejaram os pais e os(as) alunos(as), contrariando nossa expectativa de que ocorresse no turno oposto. Para que não houvesse prejuízo de aprendizagem, foram utilizados os tempos de aulas da área de Linguagens: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua

³⁶ A saída dos estudantes da aula não colocou em risco o anonimato da pesquisa porque no mesmo período estava ocorrendo o torneio Nacional de Robótica na Unidade Escolar, o que favoreceu a flexibilização de horários de entrada e saída de muitos outros estudantes das aulas. Como os estudantes não são da mesma turma, os colegas não poderiam levantar hipóteses sobre suas ausências concomitantes.

Estrangeira, tudo previamente acordado com os(as) professores(as), estudantes, pais dos(as) estudantes e a gestão escolar.

Durante a nossa oficina, tivemos como prioridade o desenvolvimento de duas habilidades essenciais para os(as) alunos(as) na última etapa da educação básica: a) Reconhecer em textos, de gêneros diferentes, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábito; b) Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional. Ao trabalharmos com essas habilidades, que fazem parte da Matriz Curricular da escola SESI, proporcionamos aos alunos a oportunidade de aprimorar sua capacidade de análise crítica, interpretação e reflexão sobre os textos. Tais habilidades são fundamentais para uma formação integral e cidadã, permitindo que os(as) estudantes compreendam melhor o mundo ao seu redor, sejam conscientes de suas ações e contribuam de maneira positiva para a sociedade.

Para criar uma sequência de aprendizagem, utilizamos a metodologia de Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais (PRENSKY, 2012). Essa metodologia educacional incorpora jogos digitais como ferramentas de ensino e aprendizagem, também conhecida como gamificação educacional. Tal abordagem combina elementos lúdicos e interativos dos jogos com objetivos pedagógicos, buscando engajar os(as) alunos(as) de forma ativa e motivada.

No planejamento da oficina, adotamos a estratégia do Planejamento Reverso. Essa abordagem envolve começar a planejar a aula a partir do resultado desejado e, em seguida, trabalhar de volta até o ponto de partida. É um processo que prioriza o ensino para a compreensão, em que visualizamos o objetivo final e identificamos as etapas necessárias para alcançá-lo, conforme afirmam Wiggings e Mctighe (2019, p. 13-21).

Além do Planejamento Reverso, revisamos todo o percurso considerando o Desenho Universal de Aprendizagem como guia orientador. Essa abordagem visa tornar o planejamento o mais acessível possível, observando as possíveis contingências e obstáculos que os(as) estudantes podem enfrentar ao longo do caminho.

O primeiro encontro, com duração de 3 (três) horas/aula, teve como tema macro o “Meio ambiente e sustentabilidade”, escolhido com base no interesse dos(as) estudantes em realizar uma prova externa para ingressar na faculdade. Isso nos

permitiu escolher um tema relevante socialmente, alinhado aos propósitos dos(as) estudantes de adquirir conhecimento sobre a atualidade e desenvolver habilidades de redação para o Exame Nacional do Ensino Médio.

Para abordar essa temática, escolhemos o jogo digital gratuito chamado "Jornada dos Biomas"³⁷. O enredo do jogo "Jornada dos Biomas" é centrado nas ações da estudante Laura, que recebe uma missão deixada por seu avô, um cientista. A missão consiste em percorrer os cinco biomas brasileiros: Amazônia, Cerrado, Caatinga, Mata Atlântica, Pampa e Pantanal, a fim de realizar coletas essenciais para preservar a biodiversidade e evitar ameaças que possam modificar o equilíbrio desses ecossistemas. Durante sua jornada, a personagem recebe informações valiosas sobre as características da fauna e flora de cada bioma, além de conhecer as principais ameaças existentes e aprender a suprir suas necessidades básicas, como água, alimentos e atenção constante para garantir sua sobrevivência nesses ambientes desafiadores.

O jogo possui uma complexidade adequada às necessidades dos(as) estudantes, já que Joana não tem o hábito de jogar e Leonardo prefere jogos de batalhas onde o personagem precisa tomar algum tipo de decisão.

Abaixo algumas imagens da *interface* do jogo:

Figura 2: Fases e Desafios do Jogo



Após a etapa introdutória da oficina, os(as) alunos(as) foram apresentados à finalidade da proposta e às habilidades que seriam trabalhadas. Em seguida, tiveram acesso ao jogo, receberam as instruções de uso e o tempo de 30 (trinta) minutos para jogar.

³⁷ O jogo é disponibilizado gratuitamente, está na versão 1.6, atualizado em 17 de out. de 2022. Ele requer Android 4.4, ou superior, e já foram mais de 1.000 downloads. Em relação à classificação do conteúdo, é aberto para todos. As permissões de acesso total à rede foram lançadas em 22 de ago. de 2022; e é oferecido por *Last Lighthouse Games*).

A segunda sequência, "Sonhar outra realidade", teve duração total de seis horas/aula, o que implicou em dois dias de atividades, cada um com 3 (três) horas/aula de duração. Para abordar esse tema, utilizamos como base o texto "Vou-me embora pra Pasárgada"³⁸ do escritor Manuel Bandeira e o jogo digital *Minecraft Edition Education*³⁹.

Figura 3: Interface do jogo *Minecraft Edition Education*



Vale salientar que ambos os(as) estudantes já tinham familiaridade⁴⁰ com o jogo e possuíam habilidades para trabalhar com ele.

Por fim, o último instrumento para coleta de dados foram os questionários. Segundo Gil (2002), o questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa. O autor afirma ainda que, naturalmente, não existem normas rígidas a respeito da elaboração do questionário, mas que as questões devem ser preferencialmente fechadas, porém com alternativas suficientemente exaustivas para abrigar a ampla gama de respostas possíveis. Sob esse viés, no nosso questionário optamos pelo uso do Teste Cloze, criado por Wilson L. Taylor em 1953, que incide em omitir partes de um texto, sustentado na ideia de que o leitor pode perceber a sentença, mesmo ela estando em falta, e preenchê-la de modo a estabelecer

³⁸ É um texto poético, referência da Primeira Geração Modernista Brasileira, do escritor Manuel Bandeira.

³⁹ O *Minecraft Edition Education* é um jogo que permite a criação de cenários (mundos), a partir de recursos ilimitados presentes na plataforma. O jogo foi desenvolvido por Mojang Studios, TeacherGaming LLC, com lançamento em 2016, faz parte dos gêneros Mundo aberto e Jogo eletrônico de aventura. As plataformas liberadas para uso são a Microsoft Windows e Mac IOS. A rede

⁴⁰SESI de educação concede a licença e acesso gratuito ao jogo para todos os professores e estudantes da rede.

significado durante todo o texto. A aplicação dos testes foi realizada em uma sala de aula vazia, com boas condições de som e temperatura, pela manhã, por volta das 9h50min. Antes da realização do teste, foi dada uma explicação sobre ele e seus objetivos. Não foi estabelecido um limite de tempo para as respostas, permitindo que os(as) alunos(as) utilizassem o tempo que acharem necessário.

Ao longo da oficina, foram realizados 3 (três) testes: dois antes do início da oficina e o último ao final da oficina. Para a análise dos dados do Teste de Cloze, utilizamos os critérios sugeridos por Ferreira (2011): A = palavra esperada; B = palavra aceitável; C = palavra inaceitável e D = palavra em branco.

Também seguiremos os percentuais e os níveis de compreensão sugeridos por Ferreira (2011), assim descritos: a) frustração⁴¹ (menos de 44%, considerando as palavras esperadas e aceitáveis); b) instrucional⁴² (entre 44% e 56%, considerando as palavras esperadas e aceitáveis) e c) independente⁴³ (acima de 56%, considerando as palavras esperadas e aceitáveis).

No primeiro teste realizado, os(as) alunos(as) tinham 6 (seis) lacunas no texto, com as possibilidades de resposta apresentadas logo abaixo dele. Logo, o estudante leria o texto e analisaria a melhor palavra para dar sentido ao contexto.

Abaixo, o primeiro teste realizado:

Figura 4- Teste de Cloze 1

Biomás brasileiros estão ameaçados, alertam especialistas no Dia do Meio Ambiente

De Redação | 05/06/2019, 20h06

Especialistas presentes na audiência pública que discutiu o papel dos _____ na produção de água, biodiversidade e estratégias de conservação, nesta quarta-feira (5), na Comissão de Meio Ambiente (CMA), alertaram para o futuro dos biomas _____. A reunião faz parte da programação do *Juízo Verde* no Senado.

Um risco apontado pelo biólogo é a _____ às espécies endêmicas desses biomas, ou seja, aquelas que existem apenas nessas _____. Isso significa que se elas forem extintas nesses locais, desaparecem do _____. São mais de 2 mil espécies de plantas e 1.173 espécies de animais. Só na Mata Atlântica, são 428 espécies vulneráveis ou em perigo de extinção.

Diante desses números, outra preocupação de Capobianco é a política ambiental do _____ federal.

— Algo que nos apavora são as iniciativas oficialmente declaradas de revisão das unidades de conservação, de cancelamento de novas unidades, de intervenção branca no ICMBio, inviabilizando a sua atividade. Isso significa um retrocesso inadmissível dentro de um quadro já extremamente preocupante.

Fonte: Agência Senado; Agência Senado

|

PALAVRAS:

A- governo
B- biomas
C- ameaça
D- brasileiros
E- planeta
F- regiões

⁴¹ De acordo com Bormuth (1968): O nível aceitável indica que o leitor conseguiu retirar poucas informações da leitura e, conseqüentemente, obteve pouco êxito na compreensão.

⁴² De acordo com Bormuth (1968): mostra que a compreensão da leitura é suficiente, porém indica a necessidade de auxílio adicional externo (do professor, por exemplo).

⁴³ De acordo com Bormuth (1968): equivale a um nível de autonomia de compreensão do leitor.

A fim de confirmar o nível de compreensão leitora dos(as) estudantes, aplicamos, no dia seguinte, o Teste de Cloze 2. Assim como no dia anterior, o teste começou às 9h50min em uma sala de aula adequada, com boas condições de temperatura e acústica. No entanto, houve uma diferença em relação ao modelo anterior: dessa vez, as lacunas deveriam ser preenchidas sem sugestões de palavras, sendo necessário o resgate de informações na memória, pela recuperação dos conhecimentos prévios para garantir a compreensão do texto. Além disso, o texto informativo aborda o tema do Modernismo, que foi um assunto trabalhado naquele trimestre e seria avaliado nas provas finais da escola. Portanto, foi uma temática recentemente explorada em sala de aula por todos(as) os(as) estudantes.

Figura 5- Teste de Cloze 2

B- Semana de Arte Moderna: O grito de independência cultural e artística

Inspirando-se na _____ artística promovida pelas vanguardas europeias, os desbravadores do _____ brasileiro defendiam o projeto de modernização _____ do país alinhado à visão _____ da realidade _____ e histórica da nação, a fim de evitarem o academicismo e as idealizações _____ propagadas no _____ anterior pelo românticos.

No final do terceiro encontro, aplicamos o último teste, em uma sala de aula vazia, com boas condições de temperatura e acústica, logo após a conclusão da oficina, por volta das 12h20min. Nesse teste, utilizamos novamente o texto anterior, porém com algumas lacunas alteradas e a inclusão de um parágrafo que abordava o poema "Vou-me embora pra Pasárgada", do escritor Manuel Bandeira.

Abaixo o texto utilizado para o último teste de Cloze 3:

Figura 6- Teste de Cloze 3

C- Semana de Arte Moderna: O grito de independência cultural e artística

A Semana de Arte Moderna de 1922 é o marco inicial do Modernismo brasileiro, pois foi o evento que reuniu diferentes _____ que propunham, entre outros fins, a renovação das artes e da cultura do país. Defendendo a ruptura com os _____ estéticos vigentes na arte brasileira, ainda influenciada pelas correntes de pensamentos e modelos artísticos do século XIX, diferentes artistas buscavam combater o _____ e trilhar novas possibilidades de expressão para a música, a dança, o teatro, a _____ e as artes visuais do Brasil.

Um exemplo de obra _____ é o poema *Vou-me embora pra Pasárgada*, de Manuel Bandeira, foi publicado no livro *Libertinagem* (1930). Os versos giram em torno de um _____ que pretende encontrar um refúgio em Pasárgada, uma espécie de _____ perdido, para escapar da sua _____.

Após a apresentação dos 4 (quatro) instrumentos utilizados nesta pesquisa para coleta de dados, passaremos à caracterização dos sujeitos da pesquisa.

5.1.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

a) Leonardo

Leonardo é um jovem de 18 anos que reside na cidade de Salvador, Bahia. Ele compartilha sua casa com seus pais e seu irmão mais velho. O estudante possui forte interesse pelas artes, especialmente pela música e pelos jogos digitais, superando seu interesse pela leitura.

Sua jornada educacional não foi estática, pois já passou por 3 (três) escolas diferentes ao longo de sua vida estudantil. Atualmente, encontra-se na terceira série do ensino médio, na Turma R⁴⁴, da Escola SESI Djalma Pessoa, onde estudou toda etapa final da educação básica.

O discente tem metas acadêmicas e profissionais claras e almeja realizar a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em breve, acreditando que esse seja um passo essencial para alcançar seu objetivo de cursar engenharia ou segurança do trabalho no ensino superior.

É importante ressaltar que o estudante possui relatório médico entregue à escola, advertindo que além da deficiência intelectual, o estudante convive com Transtorno do Déficit de Atenção, Hiperatividade (TDAH) e Dislexia. Leonardo possui acompanhamento de profissionais como neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo. Em relação à leitura, o relatório revela que o estudante apresenta fluidez, mas enfrenta problemas na pontuação, o que dificulta a compreensão do texto. Além disso, ele tem dificuldades na associação entre imagem x som e déficit de memória de curto prazo, o que afeta sua habilidade linguística. Segundo o relatório, durante a leitura, sua atenção está focada na leitura eficaz das letras, o que o leva a esquecer o sentido do que acabou de ler.

⁴⁴ Na escola SESI Djalma Pessoa não existe a turma R na terceira série. Utilizamos essa turma fictícia para manter o anonimato e a confidencialidade da pesquisa.

b) Joana

Joana é uma jovem de 17 anos que mora na cidade de Salvador, Bahia, com seu pai, madrasta e uma irmã mais nova. Sua mãe biológica faleceu quando a menina era uma pré-adolescente. Um dos interesses mais marcantes da estudante é seu profundo apreço pela leitura literária que supera, inclusive, seu interesse por jogos digitais.

Ao longo de sua jornada educacional, Joana passou por 4 (quatro) escolas, com mudanças significativas. Ela iniciou sua educação em uma escola pública e, posteriormente, migrou para as escolas particulares. Durante um período crítico, a garota ficou fora da escola, devido aos problemas de saúde enfrentados por sua mãe biológica. Atualmente, ela é estudante da terceira série do ensino médio, na Turma Q⁴⁵, na Escola SESI Djalma Pessoa, onde estudou toda a etapa final da educação básica. A discente tem metas acadêmicas claras e está se preparando para realizar o Exame Nacional do Ensino Médio, cujo objetivo é alcançar uma vaga no ensino superior para o curso de veterinária.

Cabe ressaltar que a estudante não possui um relatório médico entregue à escola. Durante a entrevista, sua mãe revelou que geralmente não apresenta o relatório de antemão às escolas, a fim de observar se a instituição percebe sua filha e, também, para evitar que ela seja estereotipada por professores e funcionários.

5.2 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados dessa pesquisa serão fundamentados nas perspectivas teóricas por nós defendidas, bem como nos instrumentos utilizados para as coletas de dados: entrevistas realizadas com os(as) próprios(as) estudantes, com a pessoa responsável pelos(as) estudantes e a professora; questionário, a partir do teste de Cloze; observação participante, a partir da oficina; relatório médico do estudante Leonardo.

A disposição das análises e a discussão dos resultados atenderão ao que foi proposto como objetivos específicos: a) Identificar o nível de compreensão leitora dos(as) estudantes com deficiência intelectual. b) Construir desenhos metodológicos

⁴⁵ Na escola SESI Djalma Pessoa não existe a turma Q da terceira série. Utilizamos uma turma fictícia para manter o anonimato e a confidencialidade da pesquisa.

de aprendizagem baseado em jogos digitais para favorecer a leiturização dos(as) estudantes com Deficiência Intelectual. c) Aplicar as sequências de aprendizagem baseada em jogos digitais para verificar a capacidade de ampliar a compreensão leitora. d) Elaborar um guia de orientações no formato *e-book*, a partir dos desenhos metodológicos de aprendizagem, voltado para a reflexão do ensino e aprendizagem da leitura e a leiturização para pessoas com deficiência intelectual. Toda essa trilha é necessária para responder à nossa pergunta norteadora: Como os desenhos metodológicos de aprendizagem baseados em jogos digitais podem favorecer a compreensão leitora e a leiturização de estudantes com deficiência intelectual?

Para tanto, a nossa análise de dados terá início a partir do levantamento de concepções de deficiência, aprendizagem, leitura e jogos digitais elencadas a partir das entrevistas realizadas com os participantes e sujeitos da pesquisa. É sempre importante ressaltar que a trajetória de um sujeito está intrinsecamente relacionada à trajetória de outros(as) sujeitos, especialmente quando acreditamos numa concepção social da deficiência. Portanto a descrição de caso de um sujeito, especialmente de um sujeito com deficiência, perpassa também pela análise de como outros fatores contribuíram para o seu desenvolvimento biopsicossocial.

5.2.1 **Concepção de deficiência e aprendizagem**

A concepção ultrapassada de que a aprendizagem está restrita apenas a responsabilidades e seriedade, focado exclusivamente nas funções executivas já foi superada pelos estudos atuais. Então, receber estudantes com deficiência intelectual nas escolas implica na escolha por uma concepção de aprendizagem que leve em consideração os aspectos biopsicossociais e não apenas as questões cognitivas. Em outras palavras, não é suficiente apenas matricular os(as) alunos(as) para garantir a inclusão, é necessário também questionar os critérios sutis de exclusão, presentes em uma concepção de aprendizagem tradicional, cujo objetivo é moldar não apenas o intelectual, mas todo um padrão de comportamento.

Essa concepção de aprendizagem é especialmente preocupante quando ouvimos de uma estudante leitora desde a infância, como Joana, que

Antes eu lia todo dia, todas as noites. Só que agora como eu estou no 3º ano eu disse assim: “agora é meu último ano, preciso focar mais no estudo e depois ler”. Não que a leitura não seja importante, porque eu acho que a leitura é muito importante para a gente para ter um conhecimento que as outras pessoas não tem, o livro mostra muitas coisas que às vezes a gente nunca viu assim, né? A gente aprende ali palavras novas que nunca vimos, com essas palavras queremos conhecer mais sobre aquilo, o significado.

Infelizmente, Joana passou a entender que a etapa final da educação básica não é momento para leituras, mas para estudo. Que concepção de aprendizagem escolar é essa em que leitura e estudo são antagônicos? Talvez a estudante esteja se referindo ao texto literário. Entretanto, o texto literário deve ser aprofundado no ensino médio e é excelente para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora e, ainda assim, sua leitura é considerada “perda de tempo”, diante da seriedade do momento.

É também preocupante quando ainda prevalece nos espaços escolares uma concepção de aprendizagem que se baseia na repetição de conteúdo, sem aprofundamento da aprendizagem, nem relação com a realidade do estudante, como podemos perceber nas palavras do estudante Leonardo:

Leonardo: É isso que eu digo, porque a gente tem que ter coisas diferentes, não ficar repetindo a mesma coisa que tem vezes que vai ficar chato e isso vai querer que o aluno não queira mais, ficar sem interesse.

É importante notar que o estudante não está reclamando do conteúdo ou da necessidade de estudar; pelo contrário, ele reconhece o papel da aula e o valor do estudo. Sua preocupação está centrada na forma como as aulas são conduzidas, ou seja, nas metodologias utilizadas.

Se a concepção de aprendizagem ainda apresenta problemas e não está alinhada com as aspirações da juventude, a concepção de deficiência e inclusão merece ainda mais atenção nas escolas. Essa atenção é especialmente necessária, pois uma abordagem que se baseia no modelo médico de deficiência é uma barreira para o desenvolvimento de metodologias que orientam para uma aprendizagem eficaz para os(as) alunos(as) com deficiência intelectual. Podemos observar a afirmação da docente a esse respeito, quando questionada se percebe diferença entre uma sala de aula com estudantes com deficiência e outra sem estudantes com deficiência:

Jéssica: Prefiro não perceber, porque até onde estudei inclusão era justamente isso, todo mundo no mesmo nível. Quando há dificuldade, eu dou suporte, entendi isso. Quando diz "faz atividade para fulano" espera aí, eu não posso fazer atividade separada porque é inclusão, ele tem que chegar ali naquele nível dos outros. E aí eu dou o suporte, uma menina dava suporte, a inclusão é assim.

Na afirmação acima, fica evidente o equívoco da professora ao entender que o sujeito com deficiência precisa se adaptar ao contexto escolar, alcançando o mesmo nível dos demais alunos/as. Essa concepção errônea estabelece o outro como parâmetro de "normalidade" e de aprendizagem a ser seguido, o que representa uma falsa compreensão da deficiência no contexto social, pois tenta negar as diferenças e tratar a todos de maneira semelhante. Esse pensamento é extremamente prejudicial para a aprendizagem dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual, pois os tornam invisíveis na sala de aula e anula suas singularidades.

O problema não se resume apenas a inviabilizar os(as) estudantes, negar as diferenças e outros aspectos. Ele também se manifesta na escolha de metodologias, atividades, avaliações e níveis de exigência que estão desconectados daquilo que esses(as) estudantes são capazes de realizar naquele momento. Essas escolhas metodológicas servem como base para a perpetuação do capacitismo, uma vez que elegem um único caminho e uma única meta para todos(as).

Em uma sala de aula não inclusiva, fica evidente para todos(as) os(as) estudantes que se aproximam do modelo ideal e quais se distanciam dele. Nesse processo, os(as) alunos(as) com deficiência intelectual acabam desenvolvendo a sensação de que não conseguirão acompanhar e que não são bons o suficiente. Isso é explicitado nas palavras de Joana: "Quando esse ano começou, eu comecei a ter mais medo do que vinha pela frente em relação aos assuntos". Essas palavras da estudante ressaltam o problema que envolve esse grupo de estudantes: um ambiente educacional que gera mais medo que acolhimento. Portanto, é urgente a necessidade de reorganizar o modelo escolar para atender às necessidades desses (as) estudantes.

A reorganização do sistema educacional, na perspectiva inclusiva, aponta para um novo modelo de escola e, conseqüentemente, um novo modelo de formação docente, que almeja um(a) professor(a) preparado para atuar em uma escola pautada na atenção à diversidade. Os dados da nossa pesquisa, extraídos a partir da entrevista

com a docente dos estudantes, têm destacado o problema relacionado à formação dos(as) professores(as), especificamente em relação à inclusão na educação. Além da defasagem na formação inicial dos(as) docentes, a pesquisa revelou que o tema da inclusão é negligenciado ao longo da formação profissional, incluindo os níveis de pós-graduação. Essa constatação é explicitada durante a afirmação da professora Jéssica, quando questionada se sua formação docente⁴⁶ foi o suficiente para a sua atuação profissional. Como podemos ver abaixo:

Jéssica: De forma nenhuma! Nem falava sobre isso. Primeiro porque é muito acadêmico, então sempre reclamava “para sala de aula eu vou fazer o quê?” Mas aí... a Universidade X é muito acadêmica. (...). Acredito que o fato de não ter tido essa formação que eu tanto preciso até hoje, eu tenho uma deficiência terrível (...).

A docente precisa, ela mesma, buscar formação, às vezes, fora dos espaços da universidade, como afirma a professora Jéssica: “sempre procuro outras fontes”, para possuir aprimoramento em relação ao tema e se sentir minimamente preparada para lidar com as diferenças em sala de aula.

A oferta de cursos para formação docente (curta ou longa duração) que atenda às necessidades dos(as) professores(as) é cada vez mais urgente. Esses cursos devem fornecer a oportunidade para revisão de concepções sobre deficiência, permitindo que os(as) professores(as) desenvolvam metodologias embasadas teoricamente, capazes de promover a aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as) de maneira efetiva.

Os dados da pesquisa vêm destacando que os ambientes escolares ainda são impulsionados por atitudes preconceituosas, seja de forma direta ou velada, como confidenciou a estudante Joana, ao ser perguntada sobre sua trajetória escolar:

Joana: Lá [na escola anterior] não fui muito valorizada. Passei por muita coisa lá também. Era muita mudança e lá não foi meu melhor ano (...). Mas tudo é assim mesmo. Eu já sabia que tudo ia passar, é só uma fase também. Mas não tenho raiva, perdoei assim. Foi uma coisa que machucou muito, mas também tem umas coisas que aprendi a ser uma pessoa hoje em dia.

⁴⁶ A professora Jéssica atua na educação básica há 10 anos, é graduada em Letras, mestra em Letras e Linguística e doutora em Literatura e Cultura.

As situações adversas vivenciadas por esses(as) estudantes nos ambientes escolares, como o *bullying*, são extremamente prejudiciais e deixam marcas emocionais profundas. É lamentável constatar que a discriminação, o preconceito e a dificuldade em lidar com a diversidade ainda são evidentes em nossa sociedade, o que prejudica significativamente o processo de inclusão nas salas de aula.

No entanto, quando os(as) estudantes se sentem acolhidos e valorizados em seus ambientes escolares, é possível observar uma maior sensação de pertencimento e bem-estar. Essa sensação é ressaltada pela estudante Joana ao mencionar sobre a sua escola atual:

Joana: Porque aqui achei muito legal, interessante. Ele ajuda os alunos que têm dificuldades. Também tem um acompanhamento no aprendizado, e também são poucas escolas que são valorizadas para pessoas que tem deficiência intelectual também e TDAH que não entende muito o assunto. E temos mais valorização, oportunidades de fazer coisas novas e aprender.

Esse momento da entrevista foi marcante, pois foi o único momento em que a estudante se sentiu à vontade para referir-se a si mesmo como uma pessoa com deficiência intelectual, mostrando clareza e reafirmando sua identidade. Nesse momento ficou claro o quanto a sensação de pertencimento ao ambiente escolar a deixa à vontade para expor-se com segurança.

Infelizmente, o espaço da sala de aula ainda apresenta uma concepção equivocada de aprendizagem e deficiência, criando um cenário propício para a ocorrência de capacitismo e *bullying* de forma que a saúde emocional desses(as) estudantes é negligenciada.

Por fim, a partir da análise de experiências vividas e reflexões propostas nas entrevistas, percebemos nuances de uma concepção de aprendizagem ainda voltada para o conteúdo, com pouco espaço para a ludicidade e o prazer. Atrelado a isso, temos uma formação docente que corrobora para uma visão equivocada de deficiência e isso impede muitas vezes que novas práticas metodológicas sejam experienciadas em sala de aula, impactando diretamente na aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.

5.2.2 Concepções de leitura

A leitura possui uma natureza cognitiva com necessidade de conexão social, o que implica numa alta complexidade neural. Embora a leitura sirva a propósitos individuais e coletivos, certas crenças e valores presentes nos ambientes familiares e escolares podem prejudicar o ensino e a aprendizagem dessa habilidade, restringindo o processo de leiturização. Ademais, através da análise das entrevistas com os participantes da pesquisa - estudantes, as pessoas responsáveis por eles e a docente - pudemos identificar algumas concepções de leitura que permeiam seus imaginários e espaços.

É importante esclarecer que ao analisar os dados da pesquisa, consideramos contraproducente identificar o nível de leitura dos/as estudantes e elaborar metodologias, sem antes verificar quais são concepções sobre a temática. Por isso, fundamentados em pontos discutidos por Ângela Kleiman (2016), Foucaubert (1994) e outros autores, identificamos algumas concepções de leitura presente no imaginário das famílias entrevistadas e da docente, que nos ajudam a compreender como essas percepções impactam o ensino e a aprendizagem da leitura.

5.2.2.1 *Leitura como fonte de prazer*

A mãe de Leonardo, Cássia, descreve a relação do filho com a leitura como algo "mais morto", o que nos orienta a perceber a falta de prazer presente no ato da leitura. Embora tenhamos enfatizado anteriormente que a leitura não é uma necessidade natural como andar, falar ou comer, mas sim uma necessidade social com aspectos neurais e cognitivos, não significa que seu aprendizado esteja apenas associado aos mecanismos que estimulam o cognitivo e excluem as necessidades individuais relacionadas, por exemplo, ao prazer e à satisfação.

Ao observarmos como a leitura é apresentada aos jovens, tanto no ambiente familiar quanto na escola, sentimos um grande abismo entre a leitura e aquilo que faz sentido para eles. Essa dissociação significativa entre a forma como a leitura é abordada e o que é relevante para os jovens, é discutida nos estudos de Kleiman (2016, p. 22):

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido

A relação entre o leitor e a leitura é influenciada pela compreensão, o sentido e o prazer em descobrir o significado do que é lido. No caso de estudantes com deficiência intelectual, o nível de dificuldade dos textos escolhidos e a dificuldade de compreensão os afasta da leitura de duas maneiras distintas: primeiro, pela dificuldade em compreender aquilo que leem e, em segundo lugar, acreditam que a falta de compreensão está relacionada à sua condição, quando pode ter como causa uma concepção equivocada de leitura por parte da escola. Vejamos o que diz Cássia, mãe de Leonardo, quando questionada sobre o ensino da leitura que seu filho teve acesso:

Cássia: (...) o que eu criticaria é justamente essa questão do ensino (...). No fundamental 1 muitos textos pesados, recortes de jornal e de revista, etc, porque eles teriam que entrar no mundo letrado. Isso ajuda, mas para quem está lendo, eu mesmo tinha dificuldade de ler os textos dele, agora imagine ele. Eu não sou burra não, mas é que eram complexos, e acho que a coisa tinha que ser muito mais bonita, então isso é uma crítica, não deveria ser 100% daquela forma. Mesmo que uma parte fosse daquela forma, outra parte teria que trazer prazer.

Embora nossa pesquisa esteja focada no ensino médio, é importante considerar o percurso dos (as) estudantes em relação à leitura. A percepção de Cássia revela que a escola está mais preocupada em desenvolver os aspectos linguísticos da leitura, deixando de lado os aspectos voltados para o prazer. É importante observar que mesmo não sendo especialista em educação, percebe que os textos exigidos têm um nível de complexidade alto, até mesmo para um adulto. Por isso, ela chama a atenção para como essa questão é recebida pelos (as) alunos(as) com deficiência intelectual, como é o caso de seu filho.

Durante a entrevista, é interessante notar que a mãe faz questão de afirmar que não era "burra", mostrando sua preocupação com a interpretação de sua frase. Uma mãe adulta, sem deficiência, tem receio de ser rejeitada, por admitir que não compreende alguns dos textos direcionados ao seu filho. Então, imaginemos como

uma criança, com deficiência, se sentiria diante de uma turma, tendo que lidar com textos complexos que provavelmente não teriam muita relação com seu cotidiano.

No contexto do ensino médio, é sabido que o nível de compreensão leitora requer estratégias que precisam ser aprimoradas nesta etapa. No entanto, se os(as) estudantes não são ensinados a desenvolver essas estratégias, é comum que abandonem a leitura, mesmo percebendo sua importância. Como podemos ler nas palavras de Leonardo, ao ser questionado sobre seu gosto pela leitura.

Leonardo: Mais ou menos, não é muito minha área, mas ler eu leio, não é muito prático não.

Ao afirmar que “ler não é prático”, o estudante revela um pensamento ainda presente na sociedade, especialmente entre os jovens, de que a leitura poderia acontecer tão somente pela associação de fonemas e morfemas. De fato, não há praticidade, já que o ato de ler é um processo complexo que envolve diversas funções cerebrais, como atenção, memória, emoção, motivação, inferência e habilidades linguísticas, como já foi apontado por vários estudiosos (GUERRA, 2022; DEHAENE, 2012; KLEIMAN, 2016). Compreender esse princípio é fundamental para o desenvolvimento da habilidade de leitura em qualquer etapa de ensino, considerando principalmente as diferentes formas de interpretar a realidade.

Infelizmente, após o domínio do código linguístico, pouco é ensinado sobre estratégias de leitura, porém ler é ir além do reconhecimento de palavras. A aprendizagem da compreensão requer diversos conhecimentos que precisam ser ensinados na escola, especialmente nos anos finais da educação básica, quando há menos ênfase no ensino da leitura e os(as) estudantes não têm a clareza exata de sua dificuldade, como vemos abaixo, quando Leonardo reflete sobre seu interesse pela leitura:

Leonardo: Eles falam que eu até leio bem, em questão de análise, acho que vou bem. Mas tem vezes que eu fico meio sem vontade dependendo do assunto, não ajuda, tem vezes que eu não entendo. Tenho dificuldade, dependendo do tema, se for um tema que eu não tenho conhecimento nenhum, não vai.

Ao reconhecer sua dificuldade, o estudante abandona a leitura, uma vez que não há motivação para continuar uma atividade na qual não entende. Além disso, o

estudante destaca a importância de conhecer aspectos relevantes do tema abordado, evidenciando que estratégias de leitura, como a ativação de conhecimentos prévios ainda são negligenciadas na escolha das leituras e no desenvolvimento das habilidades dos(as) estudantes. De fato, Leonardo aprecia a leitura, desde que exista uma relação e compreensão do conteúdo proposto. Sobre a importância do conhecimento prévio, Kleiman (2016, p. 15) menciona que

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Para ensinar a habilidade de compreensão leitora, é necessário aceitar que o código linguístico por si só não é suficiente e que outros fatores também desempenham um papel importante. Os(as) alunos(as) com deficiência intelectual enfrentam desafios na compreensão, especialmente em abstrações, e a leitura é abstração. Portanto, um ensino inclusivo da leitura deve partir de dados da realidade, utilizar exemplos concretos, considerar os conhecimentos prévios dos (as) alunos(as) e abordar os aspectos relevantes da leitura para que haja sentido e prazer na atividade.

No entanto, infelizmente, o ensino da leitura atual continua distante da abordagem que leva em conta o gosto, o hábito e o prazer. Perpetuam-se práticas antigas que ignoram completamente as necessidades individuais dos(as) estudantes, desvalorizam seus interesses e conhecimentos prévios. A responsabilidade de não gostar de ler recai sobre o próprio aluno, rotulando-o como alguém que "não quer aprender", "não gosta" ou é "deficiente intelectual". É evidente que a família de Leonardo percebe que a seleção dos textos e as estratégias didáticas não atendem às necessidades de seu filho para avançar na habilidade de leitura. O estudante, por sua vez, reconhece a importância da leitura, mas sabe que sua dificuldade reside na leitura de textos que não têm relação com seus interesses, realidade e conhecimentos prévios.

A política de ensino de leitura que defendemos, chamada de leiturização, combate antigas práticas tradicionais de ensino de leitura e demonstra preocupação com o estado atual do país. Apesar dos avanços nas áreas da ciência cognitiva e

linguística, ainda prevalecem abordagens e concepções que resistem às novas metodologias. Assim como Foucambert (1994), consideramos preocupante o estágio atual das coisas, pois

As discussões sobre a escolha dos métodos são, ao mesmo tempo, obsoletas e prematuras. A escola precisa de uma reflexão muito mais fundamental, precisa entender o que é leitura; só então será fácil e frutífero escolher. Acho possível provocar nos professores e nos pais uma tomada de consciência sobre o que é a leitura, a partir de sua própria prática, para derrotar falsas noções que continuam sendo utilizadas como referências para a ação educativa escolar e familiar.

É explícito que ainda existem concepções equivocadas que prevalecem nos ambientes escolares e familiares. Nesse caso específico, fica claro que há uma divergência entre a visão da família sobre a leitura e que a escola tem utilizado em seu ensino. A família compreende a importância do prazer durante a leitura, da escolha adequada de materiais e do desenvolvimento de metodologias que se aproximam do estudante.

Portanto, quando os(as) professores(as) afirmam não saber o que fazer com a leitura de alunos com deficiência intelectual na sala de aula regular, a abordagem mais direta, humana e assertiva seria perguntar ao próprio estudante. É essencial compreender que não podemos experimentar uma política de leiturização sem levar em consideração o conhecimento sobre o leitor.

Acreditamos, assim como a mãe de Leonardo, que "a coisa deveria ser muito mais bonita", mas infelizmente a concepção restrita de leitura como um mero código ainda prevalece no imaginário de muitas famílias e continua ditando as normas de ensino da leitura nas escolas. É fundamental superar essa visão limitada e adotar abordagens mais inclusivas e enriquecedoras para o ensino da leitura.

5.2.2.2 *Leitura como decodificação*

"Era mais o português: verbos, acentuação, aquelas coisas assim. Paroxítonas, oxítonas; figuras de linguagem não existia". Essa é a memória de Priscila, madrasta de Joana, ao recordar como estudou leitura na sua época, década de 70.

A relação positiva entre a leitura e o prazer é presença unânime nas declarações dos nossos entrevistados, sendo citados pelos(as) estudantes, familiares

e professora de língua portuguesa. Todos concordam que a leitura oferece conhecimento, possui relevância social e que é papel primordial da escola fomentar tudo isso, dada a sua responsabilidade em alfabetizar e inserir os(as) estudantes no universo da escrita.

No entanto, é preocupante constatar que a concepção da leitura como um mero instrumento de decodificação ainda prevalece tanto nas famílias, quanto nas escolas. Isso funciona como um fator complicador, pois a ênfase recai na busca pelo reconhecimento de palavras e aspectos gramaticais, restringindo-se a uma abordagem que remonta à década de 70. Sobre essa concepção de leitura, Foucambert (1994, p.4), já alertava que:

Entre 1960 e 1970, a escola confrontou-se com um problema de leitura que não conseguiu superar. Até essa data, o *saber ler era* quase unanimemente confundido com a possibilidade de se atribuir sentido um significado ao escrito, transformando-o em oral (...)Vinte anos atrás, o *saber-decifrar* ainda podia parecer suficiente para 80% da população; os outros, que continuavam estudando, tornavam-se (ou melhor, tornaram-se) leitores por motivos alheios ao ensino a que foram submetidos)

O ensino da leitura que se concentra exclusivamente na decodificação das palavras ainda é amplamente adotado em métodos tradicionais de ensino. Apesar das pesquisas recentes em áreas como Linguística, Análise do Discurso, Semântica Argumentativa, Estudos dos Gêneros Textuais, Estudos do Letramento, Linguística Aplicada e Ciências Cognitivas demonstrarem que o conhecimento linguístico por si só não é suficiente para a compreensão de um texto escrito; a concepção predominante no ensino da leitura, tanto em contextos familiares quanto escolares, ainda se baseia na decodificação.

Um exemplo dessa percepção de leitura, é revelado por Priscila, mãe de Joana, ao considerar que o bom nível de compreensão leitora de sua filha está relacionado à capacidade de ler as palavras "corretamente". Essa visão limitada está presente abaixo, quando questionada sobre o nível de leitura da estudante:

Priscila (Mãe de Joana): Eu acho que o português dela é bom. Ela pode ter alguma dificuldade em figuras de linguagem ou alguma coisa assim, mas em ler eu acho que ela está diferente dos outros porque ela realmente gosta de ler.

De acordo com a entrevistada, Joana tem um bom nível de leitura porque gosta de ler e é capaz de decodificar as palavras corretamente. Nessa perspectiva, a análise do nível de leitura está centrada principalmente na habilidade de decodificação das palavras e isso reflete a crença de que o aprendizado da leitura se resume à aquisição da língua e à pronúncia correta dos vocábulos.

É interessante observar que tal mentalidade, em que a leitura é vista como um mero meio para adquirir conhecimento da língua, ainda é muito presente no imaginário das famílias brasileiras. Isso pode ser atribuído, em alguma medida, às práticas tradicionais de ensino que os pais desses jovens vivenciaram durante sua própria educação, como é o caso da entrevistada. Nessa concepção limitada da leitura, ter um bom desempenho significa ser capaz de pronunciar corretamente as palavras e ter conhecimento linguístico, enquanto a compreensão fica em segundo plano. Tal realidade é problemática quando voltada para estudantes com deficiência intelectual, pois é um público que já enfrenta desafios adicionais como a predisposição a ter dificuldades para compreender figuras de linguagem, associação de palavras e contextos.

Assim, a concepção de leitura voltada para o código, revelada na entrevista de Priscila, demonstra o quanto essa crença continua presente na sociedade. Por isso, é de suma importância reafirmar a necessidade de uma ação mais ampla e inclusiva sobre a leitura, levando em consideração as necessidades individuais desses(as) estudantes. Um dos primeiros passos para a garantia da participação de pessoas com deficiência intelectual na sociedade, é avançar para o ensino da compreensão leitora, superando o ensino centrado apenas no código linguístico.

5.2.2.3 *Leitura como avaliação*

Em muitos casos, o tempo dedicado à leitura em sala de aula, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, é insuficiente. Frequentemente, a justificativa para essa falta de tempo é a sobrecarga de conteúdo a serem vistos e, como resultado, o ensino da leitura acaba sendo reduzido à avaliação da habilidade de leitura através da oralidade.

Nesse tipo de abordagem, a leitura é compreendida apenas como a “leitura em voz alta”, com uma avaliação imediata realizada pelos colegas e pelos(as)

professores(as). Essa prática é problemática e limitada, pois não permite uma compreensão aprofundada do texto e não valoriza outros aspectos importantes da leitura, como a compreensão crítica e interpretativa. Segundo Kleiman (2016, p. 31) essa é uma prática que

Inibe ao invés de promover a formação de leitores. Nas primeiras séries caracteriza-se essa prática por tal preocupação de aferimento da capacidade de leitura que a aula se reduz quase que exclusivamente à leitura em voz alta.

A autora revela que essa prática de avaliar a leitura apenas por meio da oralidade é comum no início da educação básica. No entanto, a nossa pesquisa identificou que esse padrão persiste até a última etapa, indicando que essa concepção tem sido mantida ao longo das séries escolares.

Uma abordagem restrita da leitura não afeta apenas os(as) alunos(as) com deficiência, mas é especialmente prejudicial para eles, uma vez que além dos desafios impostos pela deficiência, eles também encontram um ambiente não propício ao desenvolvimento de suas habilidades de leitura. A professora Jéssica descreve, abaixo, a participação oral da estudante Joana, ilustrando essa realidade:

Jéssica (professora): Ela se atrapalha até no falar. Ela começa uma palavra, na metade da palavra ela volta e vai emperrando, a gente chama de emperrar, mas é esse modo mesmo em que ela vai atropelando. (...) Eu digo “Joana, calma, fala aí desde o início”, ela vai embolando, acho que a cabeça dela pensa de uma forma e a boca sai de outra. E às vezes o menino não tem paciência e atropela a fala dela, aí eu digo “pera aí, Joana está falando”. Então eu deixo que ela desenvolva a leitura e não recrimino, se ela embola eu digo “ei, se concentra”, eu não “conserto” a palavra. “Joana, olha o que você está falando” de forma nenhuma, então é assim “presta atenção no que vocês está falando”, “olha o seu raciocínio”, vou sempre interpelando dessa forma: “é isso mesmo que você falou? Está se escutando?”, gosto muito disso, “se escute primeiro”.

A concepção predominante de leitura nesse contexto é aquela que considera o ensino e a avaliação da leitura de forma oralizada, diante da turma. Nesse processo, enquanto a pessoa está formulando as palavras, lendo e tentando se expressar, ocorre uma avaliação constante. Esse julgamento vem tanto da professora, que constantemente pede que a aluna repense, reveja e reavalie sua leitura, quanto dos

colegas de turma, que não respeitam o tempo necessário para a leitura e atropelam a companheira, evidenciando sua possível "inabilidade".

Essa concepção que resume a compreensão leitora à avaliação superficial da leitura oral revela-se problemática em duas dimensões. Por um lado, limita o aluno a uma condição de paciente, impactando sua autoconfiança e afetando diversos aspectos emocionais. Sobre isso, Kleiman (2016, p.32) destaca que podemos imaginar os efeitos negativos dessa exigência não apenas na autoconfiança, mas também no desenvolvimento da compreensão do texto. Certamente, os problemas são agravados por interferências constantes que interrompem o fluxo de compreensão e expressão do texto.

Por outro lado, é incoerente avaliar algo que não foi ensinado, pois a avaliação se baseia apenas na oralidade, ou seja, é um problema pedagógico que afeta diretamente a aprendizagem dos estudantes. Essa abordagem avaliativa não considera a necessidade de ensinar estratégias de leitura, o que representa uma lacuna significativa. Para realizar uma avaliação efetiva, é essencial garantir que os(as) estudantes estejam devidamente preparados. Todavia, de acordo com a afirmação da professora, essa preparação não ocorre durante as aulas, como ela afirmou ao ser perguntada sobre os momentos específicos para a leitura nas aulas:

Jéssica (professora): Como ela corre, tem bem pouco. É tudo tão corrido, mas como ela tem dificuldade o meu olhar para ela vai ser esse agora. Se eu precisar de alguém para ler, eu vou pedir para Joana ler.

O tempo dedicado à leitura na sala de aula é considerado insuficiente, porém, a professora destaca sua intenção de continuar solicitando a leitura oral como forma de avaliar e ensinar a aluna. É notório que a intenção da docente é ajudar a estudante, ela adota esse método porque realmente acredita nele, julgando que está promovendo o desenvolvimento da compreensão leitora da estudante.

No entanto, essa concepção de leitura traz outros problemas, a exemplo de uma avaliação equivocada, pois é muito difícil para o(a) professor(a) identificar a Zona de Desenvolvimento Proximal dos discentes e intervir de maneira assertiva. Um fato claro é que a estudante Joana, uma leitora ávida desde a primeira infância, sendo considerada por si mesma e por todos(as) ao seu redor como uma leitora voraz, é

vista como uma não-leitora pela professora. Isso é explicitado quando a docente comenta sobre o hábito de leitura da estudante:

Jéssica (professora): Não [ela não gosta de ler], ela gosta de falar. Falar ela gosta muito, mas de ler não.

Ao não conhecer o perfil leitor da aluna, a professora acaba por ignorar as potencialidades e necessidades específicas dela, prejudicando assim a identificação adequada do seu estágio de desenvolvimento e as estratégias de ensino mais adequadas para ela. Possivelmente, essa realidade não ocorre apenas com Joana e pode se estender para os demais estudantes da turma.

No caso do estudante Leonardo, a avaliação da professora também se revela superficial, pois ela reconhece que fatores emocionais podem interferir na participação oral do estudante, mas, ainda assim, sua avaliação baseia-se apenas nessa dimensão. Essa visão fica explícita abaixo, quando apresenta sua percepção sobre o hábito de leitura do estudante:

Jéssica (professora): Não [Leonardo não gosta de ler]. Não mesmo. A pessoa que gosta de ler, na minha cabeça, automaticamente gosta de expor a sua leitura e de expor seu pensamento. A leitura não é só pegar o livro, a leitura é você expor seu pensamento, é muito mais abrangente do que isso. Então se você faz uma pergunta em sala de aula você está desenvolvendo sua leitura, qualquer questionamento você está desenvolvendo leitura. Quando se faz um questionamento ou uma proposta em sala de aula e o menino não abre nem a boca é porque realmente ele não gosta de ler, ele não gosta de se expor.

A concepção enraizada de associar a habilidade de compreensão leitora à boa oralidade e oratória é preocupante, especialmente para estudantes com deficiência intelectual. Essa crença baseia-se na ideia de que eles (as) não se expressam de forma clara durante uma exposição oral, não possuem o hábito de leitura. No entanto, essa inferência é equivocada e desconsidera diversos fatores que influenciam o desempenho dos (as) alunos(a) que vão além da deficiência.

Essa abordagem única de leitura, que expõe o pensamento dos(as) alunos(as) diante de toda a turma, pode ser prejudicial para os (as) alunos (as) com deficiência

intelectual, que já enfrentam desafios adicionais e podem ser alvo de *bullying* e discriminação.

Portanto, associar diretamente a habilidade de compreensão da leitura à fluência e habilidades oratórias ignora uma série de questões comportamentais, psicológicas, sociais, culturais e ambientais que os(as) estudantes vivenciam. Nesse sentido, ressalta-se a importância do uso de metodologias diversas, bem como o conhecimento do contexto dos (as) estudantes, já que um projeto eficaz de leiturização, como afirmado por Foucambert (1994, p.31), requer, como primeira condição, a heterogeneidade.

É importante entender que as concepções de leitura que foram expostas a partir das entrevistas influenciam diretamente no nível de leitura dos (as) estudantes, já que a concepção de leitura atravessa o julgamento de cada participante e o tipo de ensino escolhido.

5.2.3 Concepção de jogos e sua relação com a aprendizagem

Os jogos digitais são relativamente novos em comparação aos livros e os estudos sobre esses artefatos tecnológicos são recentes se confrontados às pesquisas sobre a leitura. Por isso, ao analisar esse tema, é importante refletir sobre os diferentes significados que os jogos digitais assumem nos espaços familiares e escolares. Portanto, é interessante observar como o uso desses jogos pode influenciar, ou não, o desenvolvimento da compreensão leitora e como podem auxiliar as políticas de ensino na perspectiva da leiturização.

No Brasil, a presença de jogos digitais nas décadas de 1960-1970 era bastante restrita às classes mais altas da população e era praticamente inexistente nos espaços escolares, especialmente quando se tratava de alguma metodologia de ensino. Essa realidade pode ser verificada nas afirmações abaixo, extraídas das entrevistas realizadas com as responsáveis de cada um dos(as) estudantes e a professora de Língua Portuguesa, quando interrogadas sobre a relação delas com os jogos digitais.

Cássia (mãe de Leonardo): No nosso tempo acho que não existia. Tinha aquele Atari, mas não pode ser considerado jogo digital, né?

Priscila (mãe de Joana): Não tinha [jogo digital], não existia isso. Vamos para a verdade que a televisão era para poucos.

Jéssica (professora): Nenhum [jogo digital], só na adolescência que veio aqueles grandinhos assim que vendia assim na rua, aquele de montar, só daquele eu gostava, o resto eu não gostava nada.

É possível constatar que as mães e a professora dos(as) estudantes envolvidos nesta pesquisa são pessoas que não tiveram acesso aos jogos digitais em sua juventude e nunca experimentaram uma aula em que o jogo digital fosse utilizado como recurso de aprendizagem. Essa constatação revela uma disparidade entre as gerações, na qual as mães e a professora possuem uma experiência educacional anterior à era dos jogos digitais, enquanto os nossos(as) estudantes estão inseridos em um contexto em que esses jogos têm se tornado cada vez mais presentes como ferramenta pedagógica. A falta de familiaridade dos responsáveis com o uso de jogos digitais para a aprendizagem pode influenciar a forma como eles percebem e apoiam essa abordagem educacional.

Essa realidade experienciada pelos imigrantes digitais impacta diretamente o ensino dos jovens atuais, pois, segundo Prensky (2012, p. 39):

Está ficando claro que uma das razões por que ainda não temos mais êxito na educação de nossas crianças e trabalhadores, apesar de não faltarem esforços de nossa parte, está no fato de estarmos trabalhando duro para educar uma nova geração com meios antigos, lançando mão de ferramentas que deixaram de ser eficazes.

A adaptação da geração anterior às tecnologias digitais requer a incorporação de novos valores e ideias relacionadas a elas. Negar o impacto dessas tecnologias na revolução do conhecimento seria negar a própria realidade em que vivemos. Atualmente, tem se tornado cada vez mais desafiador manter os(as) estudantes interessados pelas aulas e pelo desejo de aprender em si. É notório que parte desse desafio está relacionado ao uso de metodologias desalinhadas com a contemporaneidade.

Nesse contexto, é importante considerar que, embora os participantes adultos dessa pesquisa não tenham familiaridade com o uso de jogos associado à aprendizagem, reconhecem o potencial pedagógico dos jogos digitais. Essa reflexão

é exemplificada pelas palavras da mãe de Leonardo, quando convidada a opinar sobre o uso dos jogos para desenvolver a habilidade de leitura:

Mãe de Leonardo: Eu não conheço, mas acredito que se existir com esse propósito sim. Eu não conheço um jogo que tenha esse objetivo, ou que tenha textos maiores. Mas acredito que se dedicar a isso sim.

A desconfiança em relação ao potencial educativo dos jogos, especialmente no desenvolvimento da habilidade de leitura, é compreensível, uma vez que as pesquisas sobre esse tema ainda são recentes. No entanto, estudos como os de Prensky (2012), Alves (2015; 2016), Mattar (2010), Petry (2013) entre outros pesquisadores, demonstram que a aprendizagem baseada em jogos digitais é promissora.

Essas pesquisas têm evidenciado que, quando o jogo é combinado com outras metodologias de ensino, há grandes chances de sucesso no processo de aprendizagem em sala de aula. Essas descobertas são corroboradas pelos relatos de Leonardo, ao se expressar sobre o uso de jogos digitais para favorecer a habilidade de leitura:

Leonardo: Acho que depende do jogo, porque vai ter jogo que pode ser de palavras e jogos que podem ser mais para adivinhar, como jogo da memória. Vai depender do jogo, não vai ser todos mas vai ter uns que vai trabalhar a mente, o psicológico.

É interessante observar que o aluno possui uma compreensão clara do potencial dos jogos na educação. Leonardo reconhece a existência de diferentes tipos de jogos, cada um com seus objetivos e intencionalidades, que podem ser explorados pelos(as) professores(as) de acordo com suas metas pedagógicas. É visível que ele é capaz de apontar caminhos para uma educação mais eficaz, com foco no uso das tecnologias. Isso demonstra o quanto os jovens estão imersos na cibercultura e estão aptos a experimentar metodologias relacionadas às demandas de seu tempo.

No entanto, infelizmente, a ideia de que os jogos digitais são apenas formas de entretenimento ainda persiste no imaginário popular. Essa associação dos jogos digitais a meros passatempos tem sido estigmatizada, originada a partir de uma falta de seriedade atribuída a eles e divergindo do tipo de educação que a sociedade almeja oferecer aos seus cidadãos. Conseqüentemente, a geração dos pais dos(as)

estudantes tende a desconfiar do uso de jogos digitais na educação, enfrentando dificuldades para compreender sua capacidade de proporcionar aprendizagens mais profundas. Essa visão é perceptível nas palavras da Cássia, pois ao ser questionada se percebe alguma aprendizagem de Leonardo adquirida por meio dos jogos, ela afirma:

Cássia (mãe de Leonardo): Acho [que ele aprende algo]. Ele sabe uma vida de futebol, por exemplo. Ele sabe o nome dos times e dos jogadores é por causa dos jogos, esqueci o nome do jogo. FIFA!

A percepção da entrevistada revela que a relação entre jogos digitais e aprendizagem não está diretamente ligada à educação formal, mas sim ao entretenimento. No entanto, essa relação não é casual na família do estudante Leonardo, já que o jogo digital é considerado um evento para o entretenimento familiar e, portanto, faz parte da cultura dessa família. Ou seja, esses jogos desempenham um papel significativo no fortalecimento dos laços familiares, na promoção da inclusão social e no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais do estudante. Isso destaca a importância de reconhecer também a dimensão cultural dos jogos digitais e considerar suas potencialidades na educação e na formação integral. Sobre isso, afirma Huizinga, (2005, p. 230):

A elasticidade das relações humanas subjacentes à máquina política permite a existência de um espírito lúdico, possibilitando a redução de tensões que se assim fossem tornar-se-iam insuportáveis e perigosas, porque a perda do humor é uma coisa mortal.

O jogo, com sua característica de alegria e humor, promove uma maior sociabilidade entre os(as) estudantes. Além da habilidade de compreensão leitora, que é o foco de nossa pesquisa, é importante, também, destacar o uso dos jogos digitais como forma de motivação e socialização para todos(as) os(as) estudantes. Essa abordagem contribui para minimizar o impacto do *bullying* e do capacitismo, promovendo uma sensação de pertencimento dos(as) alunos(as) ao grupo.

Embora os jogos digitais na educação sejam amplamente utilizados para gerar motivação e engajamento, principalmente devido ao seu potencial competitivo, defendemos o uso mais aprofundado e direcionado para a aprendizagem, com ênfase no desenvolvimento da habilidade leitora. Para que isso aconteça, no entanto, é

essencial uma aproximação entre a concepção de educação do (a) professor(a), suas metodologias de ensino e as expectativas em relação aos jogos no processo de aprendizagem. É necessário alinhar esses elementos para que os jogos digitais sejam efetivamente aproveitados como ferramentas educacionais, promovendo um ensino significativo e enriquecedor para todos (as). Quando esse alinhamento não ocorre, há apenas um uso pouco reflexivo da ferramenta, como podemos verificar na entrevista da professora:

Jéssica (professora): Detesto jogos. Até hoje os meninos ficam pedindo para fazer, mas eu não tenho paciência, eu só faço mesmo porque é o momento deles, meu filho na adolescência, como era eu e ele, ele falava “mãe, joga comigo” eu jogava mas eu não consigo fazer aquelas coisas toda, não tenho paciência. Eu fico ansiosa.

De fato, quando um(a) professor(a) utiliza metodologias com as quais não está familiarizada ou possui desconforto emocional, é provável que não obtenha os resultados esperados. Portanto, a realidade observada nesta pesquisa evidencia a necessidade urgente de uma formação docente que capacite os profissionais da educação para o uso de metodologias baseadas em jogos digitais na sala de aula. Conforme afirmado por Alves e Coutinho (2016, p.116), essa formação deve transformar a sala de aula em um "espaço criativo, em que curiosidades podem ser suscitadas e, ao mesmo tempo, mobilizadoras de outras". Essa formação docente deve ir além do aspecto teórico e englobar a prática de utilização de tecnologias digitais, o planejamento de metodologias e a reflexão sobre as ações integradas.

Como "emigrante digital", a maioria dos(as) professores(as) precisam superar suas crenças pessoais em relação ao uso de jogos digitais na sala de aula, buscando uma ressignificação que vai além da superficialidade, muitas vezes presente nos jogos apenas para motivação. Para que isso aconteça, é necessário não apenas uma mudança de mentalidade, mas também de ação.

Assim, compreendendo as concepções que permeiam os núcleos familiares dos(as) estudantes e da instituição escolar ao qual pertencem, conseguimos ter uma visão ampliada da situação social, cultural e educacional em que estão envolvidos. Certamente, essa compreensão funcionará como base para observarmos os casos de forma mais abrangente.

5.2.4 Descrição dos casos

5.2.4.1 Leonardo

Desde a infância, o estudante possui uma relação afetiva com jogos de tabuleiro e na adolescência passou a se interessar pelos digitais coletivos, como os de futebol e batalhas. No que diz respeito aos jogos, é relevante destacar que eles ocupam um lugar de destaque na família de Leonardo, servindo como um lazer coletivo, o que favorece para o entendimento dos jogos como algo positivo para a interação familiar e social.

Por outro lado, quando questionado sobre o seu gosto pela leitura, o estudante respondeu:

Leonardo: Mais ou menos, não é muito minha área, mas ler eu leio, não é muito prático não.

Apesar de demonstrar pouco interesse pela leitura, ele se considera um leitor mediano e percebe que os outros o avaliam como bom leitor, dependendo da facilidade do texto.

Até o momento, o estudante revelou especial apreço pela escrita da redação escolar, pois reconhece que é um gênero textual exigido no Enem e que pode contribuir diretamente para seu futuro. Em síntese, embora Leonardo prefira os jogos à leitura, ele admite o potencial dos jogos para desenvolver o hábito da leitura, mas ressalta que isso não se aplica a todos os jogos, apenas a alguns que precisam ser selecionados.

5.2.4.1.1 Nível de compreensão leitora de Leonardo antes da pesquisa

O nível de leitura de um indivíduo desempenha um papel crucial na formação de sua identidade de leitor e pode ser influenciado por diversos fatores, incluindo interesses pessoais, contexto educacional e práticas culturais. Por esse motivo, antes da pesquisa, identificamos o nível de leitura deste estudante, reunindo alguns aspectos contextuais que o envolvem.

Do ponto de vista familiar, o nível de leitura de Leonardo está associado ao interesse do estudante. Segundo a mãe do aluno, Cássia, a relação do seu filho com

a leitura é descrita na entrevista como algo sem interesse. Essa constatação ficou explícita a partir da resposta dada ao ser indagada sobre o nível de leitura do jovem, como vemos abaixo:

Cássia (mãe de Leonardo): Qualidade de leitura, uns 6. Uma pontuação bem ruizinha. Uma leitura mais morta, sabe?

A mãe descreve um nível mediano para a leitura do jovem, algo próximo do básico e considera esse um patamar, uma “pontuação” bem ruim. Além disso, a escolha da palavra “morta” dá indício de um nível baixo na qualidade da leitura e no interesse por ela.

Essa possibilidade de um nível básico de leitura é corroborada pelo próprio estudante, pois, ao ser encorajado a opinar sobre seu grau de leitura, ele reflete que:

Leonardo: [de 0 a 10] Em relação aos outros acho que 5. Tá equilibrado.

Observemos que numa escala onde 0 (zero) representa uma opinião extremamente negativa e 10 (dez) representa uma opinião extremamente positiva, atribuir a si a pontuação 5 (cinco), indica uma avaliação neutra, uma espécie de autoavaliação ou comparação subjetiva com os outros colegas de turma.

Essa relação com “o outro” parece ser a medida problemática para o estudante. Certamente, por ser uma pessoa com deficiência intelectual, já compreendeu que a deficiência se revela em relação aos demais e que o nível de aprendizagem é mensurado a partir dos colegas. Essa realidade pode ser observada na afirmação abaixo, quando questionado sobre a reação dos demais quando o veem lendo:

Leonardo: Eles falam que até leio bem, em questão de análise, acho que vou bem(...). Mas tem muitas vezes que eu não entendo.

Na resposta acima, chama a atenção a orientação argumentativa realizada pelo uso do advérbio “até”. Essa escolha linguística leva o interlocutor a inferir que há uma hierarquia de argumentos, onde a leitura está num nível elevado de complexidade, por isso o fato de o estudante ler bem indica uma mudança de expectativa ou uma possível exceção, dada a deficiência do estudante. Em outras

palavras, o estudante “consegue ler bem”, apesar da deficiência intelectual. Isso é uma causa de espanto, considerando que é uma atividade neural complexa.

Outro fator interessante nessa resposta é o destaque para o fato de Leonardo ser considerado “bom”, mesmo que não compreenda completamente o que está escrito; por isso, é importante questionar o que exatamente significa ser “bom” nesse contexto. A ideia de que a leitura sem entendimento pode ser boa, aponta para a interpretação de que apenas o conhecimento do código linguístico é suficiente.

Cássia e Leonardo compreendem que o nível de compreensão leitora do estudante encontra-se em processo, num nível mediano, mesmo surpreendendo um pouco as expectativas dos colegas de turma.

Entretanto, de acordo com a professora do discente, Jéssica, o nível de leitura do estudante está muito abaixo das expectativas, como é possível verificar na afirmação abaixo, ao ser questionada sobre o nível de compreensão leitora do estudante:

Jéssica (docente): Estaria no 2, ou 3 no máximo.

A partir da categorização da docente, o estudante estaria muito abaixo das expectativas esperadas para um jovem de sua idade ao final da educação básica, o que o colocaria num nível elementar, ou até mesmo, rudimentar de leitura. A avaliação da docente é pautada em observações realizadas na sala de aula, mesmo afirmando que durante suas aulas não havia tempo destinado à leitura. É particularmente desafiador para um estudante depender exclusivamente de avaliações subjetivas de seu próprio progresso escolar, especialmente quando a sua autoavaliação é influenciada pelas percepções dos outros e do ambiente em que está inserido.

Ao perceber concepções diferentes sobre leitura e variações sobre a avaliação do nível de leitura do estudante, consideramos interessante sintetizar alguns dados contextuais, extraídos dos nossos instrumentos de coleta de dados, para oferecer uma visão geral do estudante no que diz respeito ao desenvolvimento do nível de compreensão leitora.

Tabela 1- Relação do estudante Leonardo com a leitura

Tópicos	Respostas
Ouvia histórias quando criança?	Sim
Recebia livros de presente?	Não
Possuía hábito de leitura na infância?	Não
Possui hábito de leitura de livros atualmente?	Não
Nível de leitura atribuído a si	5
Nível de leitura atribuído pela professora	2 a 3
Nível de leitura atribuído pela mãe	6
Dificuldades de leitura relatadas na entrevista	Dificuldade quando não possui conhecimento sobre o tema antecipadamente.
Dificuldades de leitura apresentadas no relatório médico	Durante a leitura: restrição de conectar a informação de um parágrafo com o outro, levando a dificuldades de compreensão leitora.

Os jovens com deficiência intelectual enfrentam desafios adicionais que vão além da leitura superficial de reconhecimento de palavras e frases, pois muitas vezes têm dificuldade em compreender figuras de linguagem, associações de palavras e contextos. Além disso, o tempo necessário para absorver as informações e construir conhecimento costuma ser mais longo em comparação aos seus colegas. Tudo isso indica que o nível de compreensão leitora do estudante transita entre o olhar do outro e os fatores biológicos, isso confirma a importância em perceber a deficiência como um fator biopsicossocial. De maneira geral, a análise feita a partir das entrevistas e do relatório médico apontam para um estudante num nível de compreensão leitora mediana, o que significa dizer que é capaz de selecionar, em textos de extensão média, uma ou poucas unidades de informação.

O fato de Leonardo ter tido uma exposição limitada à leitura durante sua infância e adolescência, como por exemplo a falta de acesso a livros, a ausência de incentivo à leitura em seu ambiente familiar ou simplesmente uma falta de interesse pessoal podem ter contribuído para seu nível atual de compreensão leitora. Muitos estudos já demonstram que a exposição precoce à leitura e a criação de um ambiente literário em casa podem ter um impacto significativo no desenvolvimento das habilidades de leitura.

Por outro lado, o relatório médico de Leonardo revela dificuldades específicas em conectar informações de um parágrafo com outro durante a leitura. Essa limitação, conhecida como falta de coesão textual, pode causar dificuldades significativas na compreensão de textos mais complexos. Ou seja, é importante reconhecer que questões médicas ou cognitivas podem desempenhar um papel fundamental nas habilidades de compreensão leitora de um indivíduo. No caso de Leonardo, por exemplo, essa limitação precisa ser abordada de maneira adequada, por meio de intervenções terapêuticas, quando necessárias, e estratégias pedagógicas específicas.

De maneira geral, as informações extraídas nos levam a perceber que possivelmente a falta de interesse e exposição à leitura durante seus anos de formação pode explicar, em parte, seu nível de compreensão atual, indo muito além da limitação que a deficiência impõe.

A fim de cruzar os dados, realizamos o primeiro Teste de Cloze para verificar o nível de compreensão leitora do estudante antes da oficina e estabelecer um perfil que pudesse nos direcionar para a elaboração dos desenhos metodológicos de aprendizagem.

Abaixo, apresentaremos o teste realizado pelo estudante e, para fins de análise dos dados do Teste de Cloze, utilizamos os critérios sugeridos por Ferreira (2011), apresentados anteriormente: A = palavra esperada; B = palavra aceitável; C = palavra inaceitável e D = palavra em branco.

Figura 7- Teste de Cloze 1 do estudante Leonardo

Biomass brasileiros estão ameaçados, alertam especialistas no Dia do Meio Ambiente

Da Redação | 05/06/2015, 20h06-8

Especialistas presentes na audiência pública que discutiu o papel dos _____ (A) na produção de água, biodiversidade e estratégias de conservação, nesta quarta-feira (5), na Comissão de Meio Ambiente (CMA), alertaram para o futuro dos biomas _____ (B). A reunião faz parte da programação do Junho Verde no Senado.

Um risco apontado pelo biólogo é a _____ (C) às espécies endêmicas desses biomas, ou seja, aquelas que existem apenas nessas _____ (D). Isso significa que se elas forem extintas nesses locais, desaparecem do _____ (E). São mais de 2 mil espécies de plantas e 1.173 espécies de animais. Só na Mata Atlântica, são 428 espécies vulneráveis ou em perigo de extinção.

Diante desses números, outra preocupação de Capobianco é a política ambiental do _____ (F) federal.

— Algo que nos apavora são as iniciativas oficialmente declaradas de revisão das unidades de conservação, de cancelamento de novas unidades, de intervenção branca no ICMBio inviabilizando a sua atividade. Isso significa um retrocesso inadmissível dentro de um quadro já extremamente preocupante—

Fonte: Agência Senado

Palavras

- A- Governo
- B- biomas
- C- ameaça
- D- brasileiros
- E- planeta
- F- regiões

Tabela 2- Teste de Cloze 1- Identificação do nível de leitura do estudante Leonardo

	Tempo de execução	Palavra esperada	Palavra aceitável	Palavra inaceitável	Em branco	Número total de palavras
Leonardo	2min40seg	4 (66,67%)	0	2 (33,33%)	0	6

A análise dos dados apresentados mostra o desempenho de Leonardo no teste de Cloze, levando em consideração o tempo de execução e a precisão na identificação das palavras *esperadas*, *aceitáveis* e *inaceitáveis*. Leonardo detectou corretamente 4 das 6 (seis) *palavras esperadas*, o que representa uma taxa de precisão de 66,67%. Essa taxa revela que ele foi capaz de reconhecer a maioria das palavras que eram esperadas no contexto do teste. Também é importante observar que 33,33% das palavras consideradas *inaceitáveis* indicam que realizou escolhas lexicais que não atendem ao sentido geral do texto.

Um exemplo de escolha equivocada do estudante Leonardo apareceu quando ele utilizou a palavra “governo” imediatamente após a palavra “biomas”, logo no primeiro parágrafo, no seguinte fragmento: “Alertaram para o futuro dos biomas governo”. Essa escolha demonstra dificuldade para estabelecer sentido entre as palavras, por meio do conhecimento linguístico, já que uma simples análise de concordância nominal indicaria o equívoco.

Em geral, o desempenho de Leonardo parece razoável, considerando que ele utilizou corretamente a maioria das palavras esperadas. É importante notar que a análise do tempo de execução não é tão relevante aqui, uma vez que a ênfase principal é a precisão na identificação das palavras que façam sentido para o contexto do texto.

Após a quantificação dos dados, passaremos, abaixo, para a interpretação deles, levando em consideração os critérios por nós utilizados, por Ferreira (2011), descritos anteriormente: a) frustração (menos de 44%, considerando as palavras esperadas e aceitáveis); b) instrucional (entre 44% e 56%, considerando as palavras esperadas e aceitáveis) e c) independentes (acima de 56%, considerando as palavras esperadas e aceitáveis).

Tabela 3- Teste de Cloze 1-Nível de compreensão leitora do estudante Leonardo

	Frustração	Instrucional	independente
Leonardo			x

O estudante Leonardo, de acordo com o primeiro teste, encontra-se no nível de compreensão considerado independente, pois somadas as *palavras esperadas* com as *palavras aceitáveis*, possui um total de acerto de 66%. Esse resultado não confirma as avaliações dos níveis de leitura do estudante apresentados pelos entrevistados, nem pelo relatório médico, uma vez que seu nível, a partir das análises atribuídas a ele, ficaria entre os níveis de *frustração* e *instrucional*.

Possivelmente, a variação entre os resultados obtidos por meio das entrevistas e do Teste de Cloze 1 pode ser explicada pelo grau de interesse de Leonardo pelo tema de meio ambiente, o que acabou pode ter impactado positivamente o resultado.

Como descrevemos na metodologia, entendemos que apenas um teste para a identificação do nível de leitura de um estudante não é o suficiente, especialmente, quando não confirma resultados extraídos por meio de outros instrumentos como as entrevistas e o relatório médico. Por esse motivo, no dia seguinte, realizamos o teste de Cloze 2 para confirmação do nível de leitura. Dessa vez, porém, escolhemos um tema, do universo literário que, como já expresso anteriormente pelo estudante, não faz parte do seu leque de interesse. Além disso, variamos o modelo do texto, retirando as sugestões de palavras.

Abaixo, o teste realizado pelo estudante para nova apreciação:

Figura 8- Teste de Cloze 2 do estudante Leonardo

A- Semana de Arte Moderna: O grito de independência cultural e artística

A Semana de ARTE Moderna de 1922 é o marco inicial do MODERNISMO brasileiro, pois foi o evento que reuniu diferentes coisas que propunham, entre outros fins, a renovação das artes e da cultura do país. Defendendo a ruptura com os estéticos estéticos vigentes na arte brasileira, ainda influenciada pelas correntes de pensamentos e modelos artísticos do século XIX, diferentes artistas buscavam combater o IMPRESSIONISMO e trilhar novas possibilidades de expressão para a música, ///, a dança, o teatro, a /// e as artes visuais do Brasil.

Tabela 4- Teste de Cloze 2- Identificação do nível de leitura do estudante Leonardo

	Tempo de execução	Palavra esperada	Palavra aceitável	Palavra inaceitável	Em branco	Número total de palavras
Leonardo	6min30seg	2 (28,6%)	2 (28,6%)	0	3(42,9%)	7

O desempenho de Leonardo no Teste de Cloze 2 indica que ele teve êxito em aproximadamente 57,2%, das quais ele acertou diretamente 28,6% das *palavras esperadas* e 28,6% das *palavras aceitáveis*. É importante notar que ele não inseriu *palavras inaceitáveis*, o que indica que suas escolhas estavam dentro do contexto do teste. No entanto, a porcentagem significativa de *palavras em branco* (42,9%) indica que Leonardo não respondeu a um número considerável de palavras no teste. Essa escolha pode ser resultado da falta de conhecimento, compreensão insuficiente do contexto das palavras em questão, ou simplesmente medo de errar.

É válido compartilhar que, enquanto o estudante respondia o teste, ficou impaciente e percebeu que não conseguia imaginar uma palavra adequada para preencher a lacuna, optando por deixá-la em branco. Ou seja, a escolha por deixar a lacuna *em branco* difere da escolha por uma *palavra inaceitável*, quando o estudante insere um vocábulo que considera fazer sentido, embora não se encaixe no contexto. Essa diferença é importante, pois no primeiro teste realizado, no dia anterior, o estudante arriscou respostas devido ao conhecimento prévio que possuía, enquanto no segundo teste, ele não o fez. Essa mudança esclarece a dificuldade do estudante quando exposto a temas dos quais não tem intimidade.

Após a quantificação dos dados, passaremos para a interpretação deles.

Tabela 5- Teste de Cloze 2-Nível de compreensão leitora do estudante Leonardo

	Frustração	Instrucional	independente
Leonardo			x

Apesar do estudante Leonardo estar no nível *independente* de compreensão, já que possui 57,2% de escolha entre *palavras aceitáveis* e *esperadas*, percebemos

que essa classificação é bastante delicada, pois a diferença percentual que o separa do *nível instrucional* é de apenas 1,2%, pois o total de *palavras aceitáveis e esperadas* até 56% o identificaria no *nível instrucional*. Além disso, ele deixou três palavras em branco, o que é um número superior ao de palavras *esperadas e aceitáveis*, separadamente. Portanto, essa é uma variável que precisa ser considerada ao analisar seu desempenho, pois indica que o nível de compreensão do estudante sofre variação a depender da temática e do nível de esforço para recuperar o contexto. Entretanto, ambos os testes revelaram que ele está mais próximo do nível independente, do que o de frustração.

A partir das análises dos instrumentos utilizados para definir o nível de compreensão leitora do estudante Leonardo, é possível entender que a avaliação oral baseada apenas em entrevistas pode não refletir as verdadeiras necessidades cognitivas dos (as) alunos (as), uma vez que está submetida às concepções de leitura dos avaliadores. Por outro lado, a avaliação puramente médica tende a limitar a capacidade do aluno às condições impostas pela deficiência. No caso de Leonardo, por exemplo, baixas expectativas sociais e médicas podem afetar a percepção da escola, a exemplo da professora que demonstrou baixa expectativa de aprendizagem para ele, apesar de pouco avaliar sua leitura. Essas expectativas reduzidas e estereótipos em relação a Leonardo podem resultar em um baixo desempenho na leitura e contribuir para que ele tenha baixa percepção de suas habilidades.

Assim, observamos que o interesse de Leonardo pelo tema do meio ambiente constituiu um papel crucial para seu bom resultado no primeiro teste de Cloze. Enquanto no teste de Cloze 2, demonstrou maior dificuldade de compreensão pelo fato do texto estar mais dissociado de seu repertório. Isso destaca a importância de envolvê-lo em tópicos que despertem seu interesse e paixão, pois isso pode aumentar sua motivação e melhorar seu desempenho acadêmico. Portanto, os desenhos metodológicos serão elaborados levando em consideração o nível de compreensão *independente* do estudante.

A partir dessa delimitação, verificamos abaixo, como os desenhos metodológicos favoreceram o nível de compreensão leitora desse estudante.

5.2.4.1.2 Benefícios desenhos metodológicos de aprendizagem baseado em jogos digitais para a compreensão leitora para Leonardo

A importância dos jogos, inclusive os digitais, para Leonardo é algo cultural para seu universo familiar, logo, além de funcionar como motivação, especialmente em temas dos quais ele não tem interesse, passa a ser uma excelente ferramenta de aprendizagem, pois os jogos frequentemente incorporam a leitura como parte da jogabilidade. Isso coloca a leitura em um contexto significativo, que ajuda o estudante a compreender e interpretar informações para progredir no jogo. Tais possibilidades foram confirmadas, como vemos abaixo, pelo relato de Leonardo, quando indagado se acreditava que os jogos digitais poderiam favorecer a compreensão leitora.

Leonardo: Acho que depende do jogo, porque vai ter jogo que pode ser de palavras e jogos que podem ser mais para adivinhar, como jogo da memória. Vai depender do jogo, não vai ser todos mas vai ter uns que vai trabalhar a mente, o psicológico.

A resposta do estudante evidencia seu conhecimento sobre a potencialidade e a seletividade do uso de jogos digitais para desenvolver a compreensão leitora. Isso torna-se claro quando menciona *jogos de palavras* e *jogos de adivinhação*, como o *jogo da memória*, comprovando uma compreensão de que diferentes tipos de jogos podem ter diferentes impactos na leitura. Além disso, ele enfatiza que o impacto dos jogos depende do tipo selecionado, destacando a relevância do conteúdo do jogo para o desenvolvimento do sujeito. Todo esse conhecimento demonstra a compreensão crítica de que nem todos, mas alguns dos jogos digitais, são importantes e apresentam benefícios para a leitura.

Embora com menor grau de conhecimento sobre o tema, Cássia, quando questionada sobre a influência dos jogos para a aprendizagem de leitura de Leonardo, expõe:

Cássia (mãe de Leonardo): Percebo. Ele sabe uma vida de futebol, por exemplo. Ele sabe o nome dos times e dos jogadores é por causa dos jogos, esqueci o nome do jogo. FIFA!

Observemos que a resposta de Cássia não aborda diretamente como os jogos digitais podem favorecer a leitura. Em vez disso, ela menciona o conhecimento adquirido sobre futebol por meio de jogos, como o FIFA⁴⁷. Embora a informação seja válida, não está diretamente relacionada à leitura, uma vez que os exemplos apresentados por ela sugerem que os jogos digitais podem ser uma ferramenta eficaz para o aprendizado de conteúdo específico, mas ainda não está claro como isso se relaciona com a melhoria das habilidades de leitura de seu filho.

É importante ressaltar aqui a diferença entre o conhecimento sobre o uso de jogos e o seu uso para ampliação de conhecimentos no campo da leitura. Possivelmente, a pouca interação com jogos digitais durante sua trajetória educacional contribuiu para que Cássia apresente uma visão mais reduzida da potencialidade desses artefatos tecnológicos em relação à leitura. Tal realidade, porém, não é aplicável a Leonardo que interage com os jogos digitais em vários espaços, inclusive no escolar.

Durante a observação participante, dois aspectos se sobressaíram em relação à contribuição dos desenhos metodológicos baseados em jogos digitais para o desenvolvimento da compreensão leitora de Leonardo, foram eles:

- a) O uso dos jogos para reconhecimento e ampliação do conhecimento prévio do estudante Leonardo

O primeiro jogo utilizado na oficina: “Jornada dos Biomas” apresentava uma jogabilidade simples e um conteúdo de utilidade pública: a preservação dos biomas brasileiros. O tema favorecia esse estudante, pois antecipadamente, nas entrevistas e no primeiro Teste de Cloze já havíamos identificado sua proximidade com o tópico. Então, já existia a expectativa nossa de que Leonardo receberia positivamente o desafio proposto na oficina, já no primeiro dia.

Entretanto, a surpresa ocorreu a partir da percepção que tivemos da potencialidade do jogo para entender o nível de conhecimento prévio do estudante e a ampliação desse conhecimento para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora. Enquanto jogava, o estudante expressou em voz alta:

⁴⁷ FIFA é o simulador de futebol mais jogado no planeta atualmente. Desenvolvido pela EA Sports, a franquia existe desde 1993.

Leonardo: “O Bioma da Amazônia é mais preservado, mas prefiro o da Mata Atlântica, que é nossa⁴⁸, mesmo que já tenha perdido muito. Do cerrado não gosto da vegetação”.

Obviamente a resposta de Leonardo não está direcionada ao jogo em si, nem sua opinião está relacionada ao conteúdo contido nele, mas ao que o estudante conhece sobre o tema e sua opinião sobre isso. Na interface do jogo “Jornada dos Biomas” aparecem as imagens dos ambientes, mas o estudante não está se referindo àquilo. É nítido que as informações que ele oferece fazem parte do seu repertório, já que ao reconhecer que a Mata Atlântica está relacionada à Região Nordeste e que o bioma está em situação de devastação, é explicitado como conhecimento prévio. Para além disso, expressar as opiniões dão margem para aprofundamento do tema, por meio de outras discussões, outros textos para que o repertório seja aprimorado e amplie a compreensão leitora.

b) O uso dos jogos para leitura, releitura, retextualização e construção de sentido

Diferente do jogo anterior, o segundo dia da oficina apresentou mais desafios para o estudante, uma vez que Leonardo precisou trabalhar com o *Minecraft*, jogo que ele abandonou há algum tempo por considerá-lo infantil. Ademais, trabalhamos a partir do texto literário “Vou-me embora pra Passárgada”, estilo que expõe as dificuldades impostas pela deficiência, por conter metáforas e subjetividades e o aluno não possui interesse pessoal. Por tudo isso, esperávamos uma maior dificuldade ou até mesmo a rejeição do estudante.

Entretanto, a partir da observação participante entendemos que o jogo digital, quando associado às habilidades que envolvem criação, exige do estudante maior domínio e consulta ao texto-base. Como a atividade consistia na criação de cenário a partir da compreensão do texto de Manuel Bandeira, o estudante precisou, por vários momentos, realizar a releitura do poema para compreendê-lo a ponto de imaginar os cenários possíveis.

Além do processo de leitura e releitura, Leonardo solicitou a permissão para inserir novas propostas de cenário para o que ele considerava ser um lugar ideal, resignificando o sentido de “Pasárgada”. Ou seja, para ele o jogo possibilita ir além

⁴⁸ Trata-se de um equívoco de concordância, mas mantivemos a fala original do estudante.

da compreensão e chegar ao nível da criação, por meio da sua própria imaginação, capacidade comprometida, de acordo com o laudo médico. Essa foi uma das melhores surpresas que a pesquisa trouxe e dá margem para que outras pesquisas sejam desenvolvidas, relacionando os jogos à leitura e à capacidade imaginativa dos(as) estudantes com deficiência intelectual.

Por fim, vale salientar que, durante a oficina, o estudante levantava, andava pela sala, visivelmente inquieto em seus pensamentos, em seguida, voltava à leitura. Pouco comentava sobre o que lia, tal era a sua concentração no texto e no cenário que criava no *Minecraft*. As poucas vezes que dialogava era para tirar alguma dúvida da colega acerca de algum comando para o jogo. Inclusive, foi do estudante Leonardo a sugestão de dar continuidade ao jogo no dia seguinte, pois ainda queria pensar mais sobre o assunto.

5.2.4.1.3 Nível de compreensão leitora de Leonardo após a aplicação dos desenhos metodológicos

Após a realização da oficina, repetimos o teste de Cloze com o intuito de verificar se os desenhos metodológicos de aprendizagem baseados em jogos digitais favoreceram a leitura e a leiturização de Leonardo. Para esse fim, ampliamos o Teste de Cloze 2, inserindo informações sobre o poema de Manuel Bandeira e, mais uma vez, retiramos as sugestões de palavras. Esse teste também possui 1 (uma) palavra a mais em relação ao teste de Cloze 2.

Para fins de análise, utilizaremos como comparativo o teste 2(dois) e o teste 3(três), pois ambos tratam do mesmo tema e atuam na maior dificuldade de compreensão leitora do estudante.

Abaixo, o teste realizado pelo estudante, seguido das análises:

Figura 9- Teste de Cloze 3 realizado pelo estudante Leonardo

C. Semana de Arte Moderna: O grito de independência cultural e artística

A Semana de Arte Moderna de 1922 é o marco inicial do Modernismo brasileiro, pois foi o evento que reuniu diferentes Artes que propunham, entre outros fins, a renovação das artes e da cultura do país. Defendendo a ruptura com os Modelos estéticos vigentes na arte brasileira, ainda influenciada pelas correntes de pensamentos e modelos artísticos do século XIX, diferentes artistas buscavam combater o cl e trilhar novas possibilidades de expressão para a música, a dança, o teatro, a l e as artes visuais do Brasil.

Um exemplo de obra Paulista é o poema *Vou-me embora pra Pasárgada*, de Manuel Bandeira, foi publicado no livro *Libertinagem* (1930). Os versos giram em torno de um Deus que pretende encontrar um refúgio em Pasárgada, uma espécie de lar perdido, para escapar da sua Realidade.

Tabela 6- Teste de Cloze 3- Identificação do nível de leitura do estudante Leonardo após a aplicação da metodologia

	Tempo de execução	Palavra esperada	Palavra aceitável	Palavra inaceitável	Em branco	Número total de palavras
Leonardo	5min20seg	1	4	1	2	8

O estudante, a partir da observação dos dados, acertou apenas 1 (uma) das 8 (oito) *palavras esperadas*, o que representa uma queda significativa na precisão em comparação com os testes anteriores, já que sua capacidade de identificar as palavras corretas para preencher as lacunas declinou. Entretanto, houve aumento significativo no número de *palavras aceitáveis*, o que revela a estratégia do estudante diante da dificuldade em escolher a palavra exata. Essa é uma tática extremamente relevante, que indica aumento do vocabulário, de análise do significado e do contexto das palavras no texto.

No entanto, o fato de aparecer 1 (uma) palavra inaceitável revela que a dificuldade de Leonardo na escolha de palavras associadas ao sentido do texto ainda está presente. Da mesma forma, ao deixar 2(dois) espaços em branco, um deles no mesmo local do teste anterior, revela também uma falta de entendimento sobre as expressões artísticas.

Em relação ao parágrafo que abordava o texto poético lido, apresentou respostas sólidas, demonstrando uma compreensão geral do poema de Bandeira, confirmando a compreensão global do texto. Para maior entendimento da análise, verifiquemos a comparação entre os dois testes, a partir da tabela abaixo:

Tabela 7- Teste de Cloze 2- Dados extraídos antes da oficina

Leonardo	Tempo de execução	Palavra esperada	Palavra aceitável	Palavra inaceitável	Em branco	Número total de palavras
Teste 2	6min30sec	2 (28,6%)	2 (28,6%)	0	3 (42,9%)	7

Tabela 8 – Teste de Cloze 3- Dados extraídos após a oficina

Leonardo	Tempo de execução	Palavra esperada	Palavra aceitável	Palavra inaceitável	Em branco	Número total de palavras
Teste 3	5min20seg	1 (12,5%)	4 (50%)	1 (12%)	2 (25%)	8

Comparando os dados do teste de Cloze, observamos que a precisão de compreensão leitora de Leonardo foi redistribuída no Teste de Cloze 3, pois apresentou, em relação ao segundo teste, uma queda de 16,1% no que diz respeito à escolha de *palavras esperadas*, mas aumentou sua capacidade de estratégia de leitura e teve um crescimento de 21,4 % na opção de *palavras aceitáveis*. Por outro lado, tivemos aumento de 12% na seleção de *palavras inaceitáveis*, o que ainda sugere dificuldade na compreensão contextual das palavras. Além disso, o estudante diminuiu o índice de *palavras em branco* (17,9%), o que indica maior confiança em sua capacidade leitora.

Essa análise sugere que há pertinência no uso de metodologias baseadas em jogos para desenvolver uma leitura mais eficaz, resgatando estratégias de leitura, processo que é construído ao longo de toda a vida do indivíduo.

Após a quantificação dos dados, passaremos para a interpretação deles, tendo como base o Teste de Cloze 3.

Tabela 9- Teste de Cloze 3- Nível de compreensão leitora do Estudante Leonardo após a aplicação da metodologia

	Frustração	Instrucional	Independente
Leonardo			x

O estudante, após a aplicação do teste final, permaneceu no nível independente de compreensão leitora, somando a escolha de *palavras aceitáveis e esperadas*, ele teve o percentual de 62,5%. Isso indica que o estudante já possui indícios de autonomia na sua leitura e tem capacidade para maior aprofundamento, dependendo de estratégias metodológicas que o incentivem.

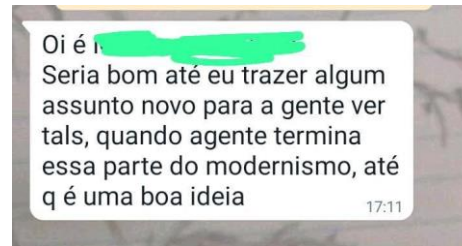
Ao comparar com o teste de Cloze 2, quando o estudante já estava no nível considerado *independente*, com uma taxa de 57,2%, percebemos uma evolução de quase 10%, a partir do Teste 3. De maneira geral, isso significa dizer que os desenhos metodológicos favoreceram o crescimento do nível de compreensão leitora do estudante em questão.

É curioso que desde a entrevista, o estudante tem evidenciado a sua aversão à leitura, especialmente quando se trata de textos literários. Daí a importância de conhecer o universo cultural dos (as) estudantes, pois para mantê-lo concentrado, ativo e interessado na temática de leitura, por mais de duas horas ininterruptas, exige uma metodologia capaz de incentivar tal interesse. Mais que isso: é importante uma metodologia que o desafie a ser melhor, a crescer intelectualmente através do lúdico, da diversão e do prazer.

Para além do nível de compreensão leitora, os resultados têm apontado para a necessidade de uma política de educação que tenha por objetivo o ensino da leitura com qualidade para todos (as), a fim de que ela seja motivo de inclusão e não de exclusão social. Assim, todas as análises apontam que não basta o ensino da aquisição de leitura, é preciso avançar para a leiturização.

Por fim, iniciamos a nossa pesquisa com um estudante que apresentou um relatório médico com indícios de várias limitações impostas pela deficiência, baixa expectativa dos demais em relação a ele, baixa expectativa em relação a si e finalizamos a pesquisa com Leonardo, questionando e sugerindo novas propostas temáticas para trabalhar com os jogos, como podemos observar, na mensagem abaixo:

Figura 10- Interesse de Leonardo sobre a metodologia utilizada na oficina



É esse o estudante que se espera ao final da educação básica, um estudante engajado e corresponsável por sua aprendizagem e disponível a discutir e sugerir novas propostas.

5.2.4.2 Joana

De acordo com Priscila, madrastra de Joana, a estudante desenvolveu o gosto pela e leitura por meio de histórias contadas oralmente por sua mãe biológica, tias e uma prima mais velha. Suas narrativas preferidas eram gibis e contos de fadas, mas atualmente ela se interessa mais por histórias de terror e suspense.

No entanto, durante a entrevista, Joana mencionou que no terceiro ano do ensino médio reduziu seu hábito de leitura de textos narrativos. Ela explicou que isso ocorreu porque

(...) agora como eu estou no 3º ano eu disse assim: “agora é meu último ano, preciso focar mais no estudo e depois ler. Não que a leitura não seja importante, porque eu acho que a leitura é muito importante para a gente para ter um conhecimento que as outras pessoas não tem, o livro mostra muitas coisas que às vezes a gente nunca viu assim né. A gente aprende ali palavras novas que nunca vimos, com essas palavras queremos conhecer mais sobre aquilo, o significado.

Nas entrelinhas, as palavras de Joana revelam a ideia de que os conhecimentos presentes nos textos literários não são sólidos e podem funcionar como distração e até mesmo impedi-la de alcançar seus objetivos futuros. Além disso, ela associa a leitura à literatura, enquanto outros gêneros textuais, como os informativos, não são necessariamente considerados "leitura".

É imprescindível dizer que a leitura sempre ocupou um lugar de destaque na vida dessa aluna, sendo para ela mais do que apenas um passatempo, mas uma forma de lidar com desafios pessoais. Para ela, o ato de ler desempenha um papel duplo: em primeiro lugar, ajuda-a a superar a exposição aos possíveis preconceitos

que enfrenta devido à deficiência intelectual; em segundo lugar, combate o estigma que ela associa a si mesma, uma vez que percebe a leitura como um hábito característico de pessoas inteligentes - o oposto do que muitas vezes ela se sente, devido à sua condição.

Quando perguntada sobre como enxerga os jovens leitores, ela não hesitou em responder:

Joana: São pessoas interessantes e inteligentes também. Precisa de mais gente assim. Ah, sim! [me chamam] de estudiosa. Falava que as pessoas inteligentes que sabem escrever bem, escuto muito isso.

É perceptível que Joana vê a leitura como uma companheira e associa esse hábito à inteligência, o que a faz se destacar e se sentir interessante em relação aos outros, impulsionando sua autoestima.

Em consonância com a sua entrevista, Priscila confirma o perfil de leitora da estudante, a ver:

Priscila (madrasta de Joana): É corriqueiro [vê-la lendo] porque ela gosta de ler. Ela tem vários livros, ela vai na rua, ela entra em biblioteca, ela quer ver um livro, ela quer comprar. Só o gosto que é mais daquele que eu lhe falei (terror e suspense).

A declaração de Priscila explicita o hábito de leitura da enteada e a situa como parte natural da vida da estudante, por meio de interesse genuíno por livros. Outro fator de destaque, é a observação da madrasta sobre o "gosto" da filha por textos de "terror" e "suspense", o que parece ser uma preocupação com o conteúdo da leitura da adolescente, já que aparentemente possui uma preferência pessoal por gêneros literários diferentes daqueles que interessam à jovem.

Por outro lado, a professora de Língua Portuguesa, Jéssica, tem a crença de que a estudante não possui o hábito de leitura. Essa percepção ocorre devido à "falta de organização do pensamento" durante a participação oral de Joana nas aulas. Jéssica acredita que a organização das ideias na oralidade é uma característica dos bons leitores, conforme esclarece quando questionada se acreditava que Joana gostava de ler:

Jéssica (Professora): Não, ela gosta de falar. Falar ela gosta muito, mas de ler não.

Esta é uma observação importante, pois a responsável (e a própria estudante) percebe Joana como uma boa leitora, com um hábito sólido de leitura; no entanto, a professora tem uma visão diferente, baseada na análise da oralidade em sala de aula. Essas diferentes expectativas em relação à leitura têm um impacto no desenvolvimento e na avaliação dessa habilidade.

Em síntese, Joana é uma jovem leitora que possui pouco apreço por jogos digitais. Atualmente, cursa, além do ensino médio, o curso técnico em Eletrotécnica e se prepara para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com o intuito de cursar o ensino superior em Veterinária.

5.2.4.2.1 Nível de compreensão leitora de Joana antes da pesquisa

É muito comum que haja um aumento de expectativa em relação ao desenvolvimento intelectual do indivíduo quando existe uma prática de leitura, já que o exercício constante contribui para uma boa capacidade de compreensão e interpretação textual. Entretanto, o hábito por si só não determina o nível de leitura de um sujeito, é preciso, antes, verificar o que se compreende por leitura. No caso da estudante Joana, por exemplo, sua responsável considera que o bom nível de compreensão leitora ocorre pela capacidade de ler as palavras "corretamente". Essa visão limitada está presente na entrevista quando indagada sobre como ela avalia o nível de leitura da filha:

Priscila (madrasta de Joana): Eu acho que o português dela é bom. Ela pode ter alguma dificuldade em figuras de linguagem ou alguma coisa assim, mas em ler eu acho que ela está diferente dos outros porque ela realmente gosta de ler.

De acordo com a entrevistada, a visão de que a enteada tem um bom nível de leitura se baseia no fato de que ela gosta de ler e é capaz de decodificar as palavras corretamente. Isso reflete a crença de que o aprendizado da leitura se resume à aquisição da língua e à pronúncia correta das palavras, colocando-a, inclusive, num lugar de destaque em relação aos demais, embora as outras habilidades relacionadas à compreensão leitora sejam minimizadas pela matriarca.

Sob outra perspectiva, Joana reflete e chega à conclusão de que a aquisição do código linguístico não é o suficiente para garantir-lhe um nível de compreensão

leitora satisfatório. A estudante demonstra uma visão clara e coerente de sua situação atual, demonstrando porque o seu nível de leitura não atende às expectativas. Podemos observar o raciocínio da estudante abaixo, quando faz uma autoavaliação de seu nível de leitura atualmente.

Joana: Agora eu acho que está menos [o nível de compreensão leitora]. Porque eles [os colegas] leem talvez um assunto, eles entendem mais rápido, e eu tenho TDAH, que eu descobri, as vezes o professor está explicando qualquer coisa do livro quando ele pede para a gente ler na aula, eles entendem mais rápido, eu demoro para entender, aí eu pergunto para o professor o porquê, aí ele me explica e eu consigo entender.

Na entrevista, a aluna expressa uma percepção de que seu nível de compreensão leitora está diminuindo comparado à realidade de seus (suas) colegas. Ela atribui essa diferença ao fato de que eles parecem ler e compreender os assuntos mais rapidamente do que ela. Ou seja, para Joana, o critério para possuir um bom nível de leitura está associado ao grau de entendimento do texto e não apenas à compreensão das palavras. Por esse motivo, percebendo as limitações impostas por questões biológicas, a estudante demonstra que seu nível de compreensão leitora não está adequado e que precisa de suporte pedagógico para continuar seu desenvolvimento intelectual.

Abaixo, observemos a descrição do nível de compreensão leitora atribuído a Joana, de acordo com sua professora:

Jéssica (professora): o nível de compreensão dela é 4... Se a gente esticar muito ela chega a 6. Primeiro pela desenvoltura. Como ela pensa muito rápido, ela fala muito rápido, não respira para falar e vai embolando. Porque ela embola as coisas. Às vezes eu estou falando e "Joana, espera aí, eu estou terminando de falar, escuta primeiro, raciocina e depois você fala".

Na entrevista com a professora Jéssica, fica evidente que a avaliação do nível de compreensão leitora de Joana é subjetiva e, de certa forma, limitada. Jéssica atribui a Joana um nível de compreensão 4 (quatro), com a possibilidade de chegar a 6 (seis) se "esticarem" um pouco mais. A professora menciona a "desenvoltura" de Joana, destacando que ela pensa e fala rapidamente, muitas vezes sem pausa para respirar, o que resulta em uma fala "embolada". Esse aspecto da comunicação da estudante

parece ser um critério-chave para a avaliação de sua compreensão, o que pode ser problemático, pois a fluência verbal nem sempre reflete a capacidade real de absorção do conteúdo.

Ao perceber entendimentos diferentes sobre leitura e variações sobre a avaliação do nível de leitura, consideramos interessante sintetizar alguns dados contextuais da estudante, extraídos dos nossos instrumentos de coleta de dados para oferecer uma visão geral da estudante no que diz respeito ao nível de compreensão leitora.

Tabela 10- Relação da estudante Joana com a leitura

Tópicos	Respostas
Ouvia histórias quando criança?	Sim
Recebia livros de presente?	Sim
Possuía hábito de leitura na infância?	Sim
Possui hábito de leitura de livros atualmente?	Sim
Nível de leitura atribuído a si	Mais ou menos
Nível de leitura atribuído pela professora	4
Nível de leitura atribuído pela responsável	bom
Dificuldades de leitura relatada na entrevista	Dificuldade na Compreensão das figuras de linguagens
Dificuldades de leitura relatadas no relatório médico	Não possui relatório médico entregue na escola.

A partir das análises contextuais, podemos interpretar que Joana é uma jovem com hábito de leitura, demonstrando uma forte aproximação com os livros. No entanto, há indícios de problemas na compreensão leitora, especialmente de textos literários.

É preciso entender que a ausência de uma correspondência no nível de compreensão leitora atribuído a Joana reflete a presença de diferentes concepções de leitura: a madrastra considera a habilidade leitora da estudante como boa devido à fluência na leitura; enquanto a professora a avalia negativamente devido ao seu

desenvolvimento oral durante as aulas. Por sua vez, Joana, ao refletir sobre seu próprio processo, compreende que seu nível de compreensão está abaixo das expectativas, uma vez que ela reconhece suas dificuldades de entendimento comparando-se com alguns colegas da turma. Esse cenário ressalta a complexidade das concepções de leitura e destaca como diferentes perspectivas podem influenciar as avaliações de competência leitora de um indivíduo.

Como a estudante não possui relatório médico entregue à instituição, não sabemos exatamente quais fatores biológicos podem estar interferindo no desenvolvimento da sua compreensão leitora. O fato é que a diversidade de avaliações compromete a aprendizagem da estudante e restringe a capacidade que ela possui. Observemos que se trata de uma jovem com hábito consolidado de leitura, então se houvesse uma intervenção pedagógica mais assertiva e eficiente, possivelmente poderíamos ter outros avanços no que diz respeito a compreensão leitora da estudante.

A fim de cruzar os dados, realizamos o primeiro teste de Cloze para verificar o nível de compreensão leitora da estudante, antes da oficina e estabelecer um perfil que pudesse nos direcionar para a elaboração dos desenhos metodológicos de aprendizagem.

Abaixo, apresentamos o teste realizado pela estudante e, para fins de análise dos dados do teste de Cloze, utilizamos os critérios sugeridos por Ferreira (2011), apresentados anteriormente: A = palavra esperada; B = palavra aceitável; C = palavra inaceitável e D = palavra em branco.

Figura 11- Teste de Cloze 1 da estudante Joana

Biomás brasileiros estão ameaçados, alertam especialistas no Dia do Meio Ambiente

Da Redação | 05/06/2019, 20h06

Especialistas presentes na audiência pública que discutiu o papel dos _____ na produção de água, biodiversidade e estratégias de conservação, nesta quarta-feira (5), na Comissão de Meio Ambiente (CMA), alertaram para o futuro dos biomas _____. A reunião faz parte da programação do Junho Verde no Senado.

Um risco apontado pelo biólogo é a _____ às espécies endêmicas desses biomas, ou seja, aquelas que existem apenas nessas _____. Isso significa que se elas forem extintas nesses locais, desaparecem do _____. São mais de 2 mil espécies de plantas e 1.173 espécies de animais. Só na Mata Atlântica, são 428 espécies vulneráveis ou em perigo de extinção.

Diante desses números, outra preocupação de Capobianco é a política ambiental do _____ federal.

— Algo que nos apavora são as iniciativas oficialmente declaradas de revisão das unidades de conservação, de cancelamento de novas unidades, de intervenção branca no ICMBio inviabilizando a sua atividade. Isso significa um retrocesso inadmissível dentro de um quadro já extremamente preocupante —

Fonte: Agência Senado

Palavras

- A- Governo
- B- biomas
- C- ameaça
- D- brasileiros
- E- planeta
- F- regiões

Tabela 11- Teste de Cloze 1- Identificação do nível de leitura da estudante Joana

	Tempo de execução	Palavra esperada	Palavra aceitável	Palavra inaceitável	Em branco	Número total de palavras
Joana	4min06seg	3 (50%)	1 (16,7)	2 (33,3%)	0	6

A partir dos dados apresentados na tabela 1, Joana identificou corretamente 50% das *palavras esperadas* no teste e isso sugere um bom desempenho na compreensão do texto. Em relação à *palavra aceitável*, apenas 1 (uma) foi identificada corretamente, equivalente a 16,7%; esse resultado indica alguma dificuldade na compreensão de palavras no contexto do texto. Entretanto, a dificuldade em reconhecer palavras que não eram adequadas ao contexto ficou evidente quando a estudante incorporou 33,3% de *palavras inaceitáveis* ao teste.

A análise dos dados apresentados revela que a compreensão do contexto de um texto apresenta alguns desafios para a discente, um exemplo disso ocorre quando Joana utilizou a palavra "brasileiros" como responsáveis pela produção de água, o que incorpora um sentido equivocado ao texto. Para um leitor com maior nível de compreensão, o verbo "produzir" seria analisado minuciosamente dentro do contexto, indicando a necessidade de uma palavra mais adequada. É possível que o verbo "produzir", para a estudante, tenha assumido outros sentidos, como "fornecer", "distribuir" ou "usar". Essas relações de sentido fragilizadas destacam a importância

de uma leitura mais atenta, especialmente em relação ao sentido das palavras no contexto.

No que se refere à análise do contexto, a mesma orientação é válida para a escolha equivocada da palavra "governo" no enunciado em que a "(...) *Comissão de Meio Ambiente (CMA) alertaram para o futuro dos biomas governo*". Nesse caso, além da dificuldade semântica ao relacionar "governo e biomas", há também uma restrição na análise do contexto linguístico em que a palavra está inserida no texto. Podemos observar que a palavra "governo", no singular, foi utilizada logo após a palavra "biomas", no plural. Portanto, além da questão semântica, a concordância nominal também poderia ter sido considerada como justificativa para a escolha de outra palavra.

Para fins de análise do nível de compreensão leitora, também seguiremos os percentuais e os níveis de compreensão sugeridos por Ferreira (2011), assim descritos anteriormente: a) frustração (menos de 44%, considerando as palavras esperadas e aceitáveis); b) instrucional (entre 44% e 56%, considerando as palavras esperadas e aceitáveis) e c) independentes (acima de 56%, considerando as palavras esperadas e aceitáveis).

Tabela 12- Nível de compreensão leitora de Joana a partir do Teste 1

	Frustração	Instrucional	Independente
Joana			x

Com base nos dados apresentados na tabela acima, podemos conferir que Joana está em um nível de compreensão leitora *independente*, pois somadas as *palavras esperadas* e as *palavras aceitáveis*, ela possui um total de acerto de 66,7%. É interessante que mesmo tendo um histórico favorável em relação ao hábito de leitura desde a infância, encontrou uma baixa expectativa no seu nível de leitura por parte da professora.

É importante ressaltar que foi perceptível durante a observação participante o conforto da estudante em relação ao texto, pois notoriamente já havia conhecimento prévio sobre o seu assunto, já que seu sonho de ser veterinária a influenciou para que realizasse algumas pesquisas prévias sobre a fauna brasileira.

Como descrevemos na metodologia, entendemos que apenas um teste para a identificação do nível de leitura de um estudante não é o suficiente, especialmente, quando não confirma resultados extraídos por meio de outros instrumentos como as entrevistas e o relatório médico. Por esse motivo, no dia seguinte, realizamos o teste de Cloze 2 para confirmação do nível de leitura. Dessa vez, porém, escolhemos um tema do universo literário que, como já expresso anteriormente pela estudante, faz parte do seu interesse. Além disso, variamos no modelo do texto, retirando as sugestões de palavras.

Figura 12- Teste de Cloze 2 da estudante Joana

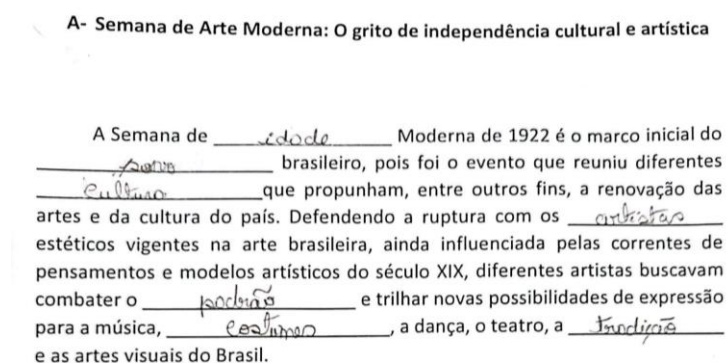


Tabela 13- Teste de Cloze 2- Identificação do nível de leitura da estudante Joana

	Tempo de execução	Palavra esperada	Palavra aceitável	Palavra inaceitável	Em branco	Número total de palavras
Joana	7min40seg	0	3 (43%)	4 (57,1%)	0	7

A partir da análise do teste de Cloze 2, presente na tabela acima, percebemos que Joana não apontou nenhuma das *palavras esperadas* no teste, o que indica uma dificuldade significativa em compreender o contexto e selecionar as palavras apropriadas. Por outro lado, apesar de ter identificado corretamente 43% das *palavras aceitáveis* no teste e seja um resultado melhor do que o teste anterior, esse dado

associado ao número de escolhas de *palavra inaceitável* (57,1%) indica dificuldades em compreender e escolher palavras adequadas ao contexto. Em ambos os testes a estudante não optou por deixar espaços em branco, demonstrando que tentou responder todas as questões.

A partir de um olhar mais apurado, é importante detalhar o caminho trilhado pela discente para atribuir significado ao texto. Ao inserir a palavra “idade” no enunciado “Semana de Idade Moderna”, pode-se interpretar como um equívoco de lembrança da palavra ou um equívoco relacionado aos conteúdos históricos que envolvem a divisão dos tempos em Idades. No entanto, a restrição da palavra semana poderia induzi-la a uma outra interpretação mais plausível, se nossa inferência estiver correta.

Em seguida, Joana utiliza a palavra povo no enunciado “A Semana de Arte Moderna de 1922 é o marco inicial do povo brasileiro”. Isso demonstra mais um equívoco na análise do contexto, uma vez que a “Semana de Arte Moderna” não é o marco inicial do povo brasileiro. Uma inferência possível seria relacionar a Idade Moderna (período histórico) às Grandes Navegações e à chegada dos portugueses ao Brasil, marcando o início da colonização brasileira, o que seria um marco em nossa história. Embora essa interpretação seja possível, o título do texto já indica que se trata da Semana de Arte, que representa uma independência artística e cultural.

Por fim, a estudante insere as palavras “costumes” e “tradições” em uma frase que falava sobre expressões artísticas, havendo uma sequência delas para observar e seguir a ideia central. Embora a sentença mantenha um sentido aproximado, já que o termo “costumes” pode ser interpretado como um conjunto de elementos que inclui expressões artísticas e a palavra “tradição” como algo a ser combatido para buscar novas formas de expressão, o fato é que nenhuma das duas palavras são exemplos de expressões artísticas, conforme exigido pelo texto.

Consideramos importante reafirmar que o objeto do conhecimento “Semana de Arte Moderna” é assunto obrigatório na terceira série do ensino médio e a professora já o havia discutido com toda a turma, portanto, mais uma vez, trata-se da escolha de uma temática pertinente ao nível de conhecimento prévio da estudante.

Tabela 14- Teste de Cloze 2-Nível de compreensão leitora da estudante Joana

	Frustração	Instrucional	independente
--	------------	--------------	--------------

Joana		x	
-------	--	---	--

A estudante, diferente do primeiro teste, apresentou um nível de compreensão considerado *instrucional*, uma vez que a soma das escolhas das palavras *aceitáveis* e *esperadas* não alcançou 56%. De fato, o nível de dificuldade desse texto em comparação ao anterior foi maior pelo conhecimento técnico que exigia sobre o Modernismo; no entanto, fomos surpreendidos, pois deduzimos que pela aproximação da estudante com o texto literário e o assunto ter sido abordado em sala de aula, supomos que seria mais confortável para ela resgatar os conhecimentos prévios.

Portanto, de acordo com as fontes analisadas no teste de Cloze 2, por possuir maior nível de complexidade que o anterior e a avaliação que a estudante fez de si, quando expôs sua dificuldade de entendimento, consideramos que a compreensão leitora da estudante, antes aplicação dos desenhos metodológicos está no nível *instrucional*, um pouco abaixo do que é esperado para jovens de sua idade e do seu nível de escolaridade.

5.2.4.2.2 Benefícios dos desenhos metodológicos de aprendizagem baseado em jogos digitais para a compreensão leitora de Joana

Sobre os jogos digitais, Joana revelou ter tido pouco interesse durante a infância, mas aumentou o contato durante a adolescência. Esse distanciamento ocorreu devido à falta de pessoas ao seu redor que jogavam e às restrições impostas pela família em relação ao tempo e uso dos jogos digitais. Ao ser questionada sobre o que os pais e professores falavam quando a encontravam jogando, ela respondeu que:

Joana: Meu pai falava... tem pais que acham que jogos não valem nada, mas geralmente eles falavam que eu jogava demais, aí eu parei.

Os jogos, ao contrário da leitura, eram pouco incentivados pela família da estudante e eram associados a uma “perda de tempo”, o que contraria a imagem de interesse e inteligência que a estudante e seus pais gostariam de cultivar. Atualmente, a associação entre os “jogos” e o “tempo ocioso” é um pensamento bastante comum nas famílias brasileiras.

Durante a entrevista, a estudante demonstrou pouca disposição em explanar sobre jogos digitais, deixando claro que sua preferência era a leitura. Embora, para ela, os jogos estejam mais associados à competição, não desconsidera o potencial pedagógico que eles possuem, como podemos verificar na resposta abaixo, ao ser indagada sobre se considera positivo o uso de jogos nas aulas.

Joana: Sim. Eu penso muitas coisas do que podemos usar para ter na aula, a escola podia fazer um jogo de suporte para a escola. (...)

Notoriamente, Joana entende o potencial dos jogos na educação e identifica possibilidades no uso desses artefatos como suporte educacional. Esse tipo de percepção evidencia o quanto a estudante está imersa na cibercultura e está apta a experimentar metodologias relacionadas às demandas de seu tempo, mesmo que não seja a sua preferência. No entanto, para discentes como ela, que não têm apreço por jogos, é importante que haja alguma conexão com a própria experiência da estudante. Nesse caso específico, a interação da estudante com o jogo aconteceu de imediato por acessar a relação dela com a sua vontade de ser veterinária. Isto é, para ela o que mais chamou a atenção no jogo “Jornada dos Biomas” foi a fauna local, como podemos notar durante a execução do jogo, por exemplo, quando ela oralmente expressou:

Joana: Estou no bioma da Amazônia, que animais lindos! Quero ir até lá um dia.

Além da jogabilidade em si, o jogo conseguiu reconectar Joana às emoções, ao sonho profissional. Recordar os animais que compõem a fauna da Amazônia funcionou como excelente recorte para rememorar temáticas já trabalhadas em sala de aula.

No que tange ao jogo *Minecraft*, baseado na reconstrução do poema de Manuel Bandeira, o jogo apresentou um pouco mais de desafio para a estudante, pois precisava, além de domínio técnico, capacidade de interpretação e entendimento além do nível instrucional. Num primeiro momento, tivemos dúvidas se a escolha do jogo estava de acordo com o nível de desenvolvimento da estudante, pois a exigência de um bom entendimento de metáforas e outras figuras de linguagem poderia funcionar para ela como um fator desanimador.

O que percebemos no primeiro momento foi que para estudantes com baixa adesão aos jogos digitais, como o caso da discente em questão, o que a mantinha envolvida na atividade era possibilidade de se perceber como autora da história, criando cenários.

Durante a observação participante, dois aspectos se sobressaíram em relação à contribuição dos desenhos metodológicos baseados em jogos digitais para o desenvolvimento da compreensão leitora de Joana, foram eles:

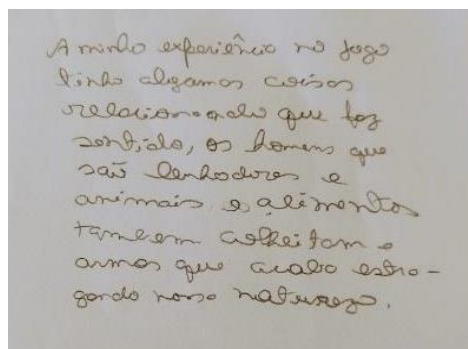
- a) Resgate de conhecimentos prévios por meio da conexão com o imaginário e o projeto de vida da estudante Joana

A escolha de um jogo digital não pode ser selecionada levando em conta apenas aspectos técnicos como conteúdo, jogabilidade, nível de dificuldade e adesão à metodologia. Agregar a escolha temática é uma estratégia pertinente, especialmente no caso da estudante que além de estar no nível de compreensão instrucional, apresenta pouco interesse em jogos digitais.

A aprendizagem necessita de um resgate de memória para que novas informações sejam acrescentadas. Dito isso, foi preciso um trabalho de valorização dos conhecimentos prévios para que houvesse maior envolvimento com a metodologia. O fato da estudante se identificar com aspectos do jogo “Jornada dos biomas” em relação à fauna, contribuiu para que ela pudesse ampliar, por escrito, a sua compreensão do tema, a partir da experiência do jogo. No papel, ela descreveu aspectos que indicavam a degradação do meio ambiente por meio da ação humana, como podemos ler⁴⁹ abaixo:

Figura 13- Levantamento de conhecimentos prévios

⁴⁹ O texto diz: “A minha experiência no jogo tinha algumas coisas relacionando o que faz sentido, os homens que são lenhadores e animais e alimentos e colheitas e armas que acaba estragando nossa natureza”.



É válido reforçar que não foi solicitado nada por escrito, a estudante apenas materializou no papel fluxos de pensamentos relacionados ao tema, resgatando conhecimentos e experiências anteriores, tendo como plano de fundo a experiência produzida a partir do jogo.

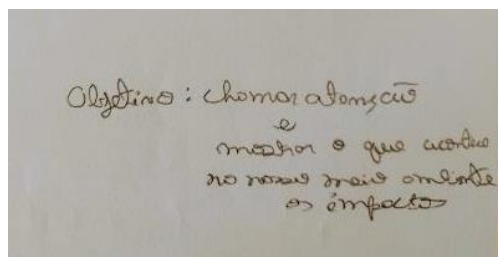
b) Necessidade de estratégia para compreensão leitora de Joana

O uso de estratégias de leitura é fundamental para um leitor maduro e contribui consideravelmente para a sua eficiência. A nossa concepção de estratégia está relacionada àquela apresentada por Kleiman (2016, p. 74), para quem "(...) estratégias são operações regulares para abordar o texto". Durante a condução da metodologia, não ensinamos estratégias de leitura; em vez disso, apresentamos os objetivos da metodologia e da aprendizagem. Por isso, as estratégias que Joana usou para chegar à elaboração da atividade e compreensão dos textos não foram orientadas pela atividade em si, mas surgiram da necessidade imposta pela natureza da metodologia baseada em jogos digitais.

No decorrer do processo da oficina, percebemos que Joana sentiu necessidade de organizar as informações para que pudesse dar segmento ao seu trabalho. No primeiro Jogo, "Jornada dos Biomas", a estudante, além de elencar algumas informações que ela já sabia, resgatando o conhecimento prévio, considerou importante entender qual era o objetivo do jogo, como podemos ler⁵⁰ abaixo:

Figura 14- Levantamento de estratégias de leitura

⁵⁰ O texto diz: "Objetivo: Chamar a atenção e mostrar o que acontece no nosso ambiente os impactos."



Para Joana, compreender o objetivo do jogo é uma estratégia de antecipação, quando o leitor faz, de forma consciente, levantamentos do que encontrará no texto com base em pistas visuais como títulos, subtítulos e conhecimentos prévios sobre o assunto. Sem dúvidas, o uso dessa estratégia ajudou a estudante a organizar as ideias necessárias e iniciar um processo de compreensão que estivesse alinhado ao objetivo do texto e à proposta da atividade. Mais que isso, ela compreendeu o que o jogo espera do jogador.

Em relação ao desenho metodológico que envolvia o jogo *Minecraft*, percebemos a estudante um pouco nervosa e receosa por medo de não conseguir atingir o objetivo proposto, pois era uma atividade mais desafiadora que a anterior, já que envolvia alguns processos cognitivos mais complexos como “compreender”, “analisar”, “comparar” e “criar”, de acordo com a Taxonomia de Bloom⁵¹. Por esse motivo, a estudante pediu esclarecimento durante a oficina sobre o objetivo da atividade e elaborava perguntas sobre quais aspectos do texto deveriam ser levados para o jogo e quais deveriam ser excluídos. As respostas foram devolvidas, em sua maioria, no formato de perguntas abertas, como: “O que você considera importante no texto que poderia ser colocado no seu mundo⁵²?”, ou “O que você acredita que não terá sentido ser replicado no seu mundo?”. Essas perguntas mais abrangentes, associadas ao desenho metodológico baseado em jogos digitais levou-a à elaboração da estratégia de seleção de informações, pois precisava escolher quais ideias eram relevantes e fariam sentido para aquele contexto.

⁵¹ A Taxonomia de Bloom é foi desenvolvida por Benjamin Bloom e seus colaboradores na década de 1950 e é amplamente utilizada na educação para ajudar na definição e avaliação de metas de aprendizagem. A taxonomia organiza os objetivos de aprendizagem em diferentes níveis de complexidade cognitiva, indo do mais simples ao mais complexo, o que auxilia na criação de currículos, planos de aula e na avaliação do progresso dos alunos.

⁵² No jogo *Minecraft*, um "mundo" refere-se ao ambiente de jogo onde os jogadores exploram, constroem e interagem. Cada mundo em "Minecraft" é um ambiente composto por terrenos, biomas, recursos e criaturas.

Por fim, a análise dos dados adquiridos a partir da observação participante, leva-nos a afirmar que a utilização de desenhos metodológicos baseados em jogos digitais favoreceu o nível de compreensão leitora da estudante Joana. Isso se deve ao fato de que essa abordagem a incentivou a organizar seu processo de aprendizagem de leitura, começando pelo resgate de conhecimentos prévios, que poderiam ser aprofundados posteriormente nas aulas. Ademais, os desenhos metodológicos exigiram da estudante a elaboração de estratégias de leitura mais aprofundadas para que pudesse fazer sentido para ela e para o contexto de produção em que foi envolvida.

5.2.4.2.3 Nível de compreensão leitora de Joana após a aplicação dos desenhos metodológicos

Após a realização da oficina, repetimos o teste de Cloze com o intuito de verificar se o uso de desenhos metodológicos de aprendizagem baseado em jogos digitais favoreceu a leitura e a leiturização de Joana. Para esse fim, ampliamos o teste de Cloze 2, inserindo informações sobre o poema de Manuel Bandeira e, mais uma vez, retiramos as sugestões de palavras. Esse teste também possui 1 (uma) palavra a mais em relação ao teste de Cloze 2.

Para fins de análise, utilizaremos como comparativo o teste 2(dois) e o teste 3(três), pois ambos tratam do mesmo tema. Abaixo, o teste realizado pela estudante, seguido das análises:

Figura 15- Teste de Cloze 3 da Estudante Joana

C- Semana de Arte Moderna: O grito de independência cultural e artística

A Semana de Arte Moderna de 1922 é o marco inicial do Modernismo brasileiro, pois foi o evento que reuniu diferentes diversas que propunham, entre outros fins, a renovação das artes e da cultura do país. Defendendo a ruptura com os estilos estéticos vigentes na arte brasileira, ainda influenciada pelas correntes de pensamentos e modelos artísticos do século XIX, diferentes artistas buscavam combater o tradicionalismo e trilhar novas possibilidades de expressão para a música, a dança, o teatro, a escultura e as artes visuais do Brasil.

Um exemplo de obra escrita é o poema *Vou-me embora pra Pasárgada*, de Manuel Bandeira, foi publicado no livro *Libertinagem* (1930). Os versos giram em torno de um poeta que pretende encontrar um refúgio em Pasárgada, uma espécie de país perdido, para escapar da sua solidão.

Tabela 15- Teste de Cloze 3- Identificação do nível de leitura da estudante Joana após a aplicação da metodologia

	Tempo de execução	Palavra esperada	Palavra aceitável	Palavra inaceitável	Em branco	Número total de palavras
Joana	6min30seg	0	6 (75%)	2 (25%)	0	8

Diante dos dados acima, percebemos que a estudante Joana, que anteriormente tinha dificuldade em compreender o texto de forma global, mostrou uma evolução significativa. Durante a oficina, ficou evidente as várias tentativas da estudante em encontrar palavras do seu vocabulário que fossem adequadas ao contexto do texto, isso justifica o percentual de 75% de *palavras aceitáveis*. Apesar de não ter selecionado *palavras esperadas*, é perceptível que ela compreendeu que o poema "Vou-me embora pra Pasárgada" pertence à estética literária Modernista e captou a essência de escapismo da realidade proposta pelo texto. Por fim, a estudante selecionou 25% das palavras como *inaceitáveis*, o que indica a necessidade de avanço no nível de compreensão leitora.

Considerando que a discente revelou dificuldades na compreensão de figuras de linguagem e abstrações desde a entrevista, a compreensão desse texto e a representação interpretativa por meio dos jogos digitais são pontos positivos da metodologia para favorecer a leitura da estudante.

Para um maior entendimento da análise, verifiquemos a comparação dos dois testes, a partir da tabela abaixo:

Tabela 16- Teste de Cloze 2- Dados extraídos antes da oficina

	Tempo de execução	Palavra esperada	Palavra aceitável	Palavra inaceitável	Em branco	Número total de palavras
Joana	7min40seg	0	3 (43%)	4 (57,0%)	0	7

Tabela 17- Teste de Cloze 3- Dados extraídos após a oficina

	Tempo de execução	Palavra esperada	Palavra aceitável	Palavra inaceitável	Em branco	Número total de palavras
--	-------------------	------------------	-------------------	---------------------	-----------	--------------------------

Joana	6min30seg	0	6 (75%)	2 (25%)	0	8
-------	-----------	---	---------	---------	---	---

Comparando os dados do teste de Cloze, observamos que a precisão de compreensão leitora de Joana melhorou no teste de Cloze 3, pois apresentou, em relação ao segundo teste, um crescimento de 33% no que diz respeito à escolha de *palavras aceitáveis*. Por outro lado, tivemos queda de 32% na seleção de *palavras inaceitáveis*, o que sugere um pouco mais de maturidade leitora no que diz respeito à análise de contexto do texto.

Por outro lado, apesar da notável evolução da estudante, o fato de não ter inserido *palavras aceitáveis* no texto, indica que o nível de compreensão de Joana está em desenvolvimento, mas ainda necessita de muitos outros aprofundamentos a fim de desenvolver melhor essa habilidade. Obviamente, trata-se de uma oficina com duração de apenas 3 (três) manhãs e, embora confirmemos a hipótese de que os jogos favorecem o desenvolvimento da compreensão leitora, sabemos que o caminho para a compreensão da leitura em níveis mais avançados exige mais tempo.

Após a quantificação dos dados, passaremos para a apreciação dos níveis de compreensão, levando em consideração os critérios que utilizamos.

Tabela 18- Teste de Cloze 3-Nível de compreensão leitora da estudante Joana após a aplicação da metodologia

	Frustração	Instrucional	independente
Joana			x

A partir da análise dos resultados, percebemos que Joana avançou do nível *instrucional* para o nível *independente*. No entanto, é importante notar que essa avaliação indica que Joana está desenvolvendo a sua autonomia, pois conseguiu compreender o texto por conta própria, sendo um importante indício da potência que a metodologia baseada em jogos digitais possui para este público, no que diz respeito à leitura.

É bom ressaltar que a estudante, mesmo sendo apaixonada por literatura e cultivando o hábito pela leitura, revelou desde a entrevista uma grande dificuldade em compreensão textual tanto na oralidade, quanto na escrita. Essa realidade influenciou

para que as pessoas responsáveis por sua educação, e ela mesma, tivessem uma baixa expectativa em relação à sua aprendizagem de leitura.

Assim, os aspectos positivos que a metodologia possui, no que diz respeito ao desenvolvimento de conteúdos, engajamento e interpretação de textos escritos e imagéticos, sugerem que os desenhos metodológicos de aprendizagem podem favorecer o desenvolvimento da compreensão leitora de estudantes com deficiência intelectual, levando em consideração os avanços alcançados por Joana.

Portanto, o crescimento alcançado pela estudante indica que ela atende todas as condições para ampliar sua capacidade de compreensão leitora, o que nos orienta a dizer que sua limitação atual está mais voltada para mau uso de metodologias do que a limitação que a deficiência impõe.

Na próxima seção, apresentaremos o desenho do produto, nosso *e-book* intitulado “Leitura Ilimitada: Metodologias Inclusivas com Jogos Digitais”, que será entregue aos professores da instituição SESI e, posteriormente, redistribuído gratuitamente para docentes da educação básica como legado da nossa pesquisa.

6. LEITURA ILIMITADA: METODOLOGIAS INCLUSIVAS COM JOGOS DIGITAIS

Com o propósito de respondermos à pergunta norteadora da nossa pesquisa acerca de como o uso de desenhos metodológicos baseados em jogos digitais pode contribuir para a leiturização de estudantes da 3ª série do ensino médio com deficiência intelectual, elaboramos um *e-book* intitulado “Leitura ilimitada: metodologias inclusivas com jogos digitais” (Disponível no Apêndice F). O principal objetivo desse material é inspirar os (as) professores(as), coordenadores (as) e gestores(as) escolares para que esses desenhos metodológicos sejam implementados, outros criados, a fim de cooperar para a leiturização de todos(as) os (as) estudantes na sala de aula regular, especialmente àqueles (as) com deficiência intelectual, sujeitos da nossa pesquisa.

A escolha da expressão “Leitura ilimitada” para compor o título faz referência à liberdade de desenvolver a leitura sem limitações, sejam elas impostas pela deficiência ou pelo contexto sociocultural que envolve o estudante. Outra interpretação para a escolha é entender que a nossa proposta de desenhos metodológicos não se restringe ao público com deficiência intelectual, mas busca atender às necessidades educativas de todos (as) as estudantes, sem limitações, desde que sejam respeitadas as diferenças.

Nosso *E-book* está dividido em 5 (cinco) partes, cada uma com seu propósito e conteúdo específico. Inicialmente, no capítulo intitulado “Quem sou eu”, apresentamos a autora, situando-a no contexto educacional, destacando sua trajetória. Além disso, disponibilizamos um *link* para acesso direto ao Currículo Lattes, oferecendo aos leitores uma visão mais abrangente da formação e experiência. Em seguida, no capítulo intitulado “Leitura ilimitada: de onde surgiu a ideia do *e-book*?”, exploramos as motivações que contribuíram para a criação do material, revelando os bastidores da sua concepção. Nele, o leitor encontra o acesso à dissertação que serviu de base para a elaboração do produto da pesquisa, fornecendo uma referência fundamental para aqueles que desejam aprofundar seus estudos.

No terceiro segmento, intitulado “Nós não fomos formados para isso” abordamos a importância da formação docente e seu impacto na prática em sala de

aula, com ênfase na inclusão, embora não tenhamos nos restringido a esse aspecto. Trata-se de um espaço de reflexão, desmistificando a ideia de que a formação inicial é o único fator que influencia nossa capacidade de lidar com questões contemporâneas, especialmente no que diz respeito à educação especial na perspectiva inclusiva. No material, enfatizamos a visão da docência como uma profissão em constante evolução, destacando a responsabilidade do (a) professor (a) na sua autoformação, ao mesmo tempo em que precisa defender melhorias essenciais para valorização do ofício. No encerramento deste capítulo, oferecemos um *link* para acesso ao livro digital do renomado professor Antônio Nóvoa (2023), intitulado "O Professor: libertar o Futuro", que amplia a compreensão sobre a formação docente na perspectiva de profissionalização do magistério e a indicação de leitura do livro "A formação do Professor", da professora Ângela Kleiman, cujo delineamento adere à perspectiva da Linguística Aplicada.

No quarto bloco, exploramos a questão central do trabalho: "Mas, afinal, dá para ensinar leitura para estudantes com deficiência intelectual?". Na oportunidade, aprofundamos a discussão sobre a relação entre deficiência e aprendizagem, com uma abordagem particular na deficiência intelectual. Reconhecemos que a associação das palavras "deficiência" e "intelectual" muitas vezes gera discriminação por parte dos educadores, alimentando a opinião de que essas pessoas podem não ser suficientemente inteligentes para aprender ou não ter capacidade de aprendizagem. Utilizando uma abordagem teórica mais aprofundada, nosso objetivo é desconstruir essa percepção para promover um otimismo renovador na implementação de abordagens metodológicas inclusivas nas salas de aula. Dessa forma, buscamos contribuir para uma compreensão mais aberta e esclarecida da relação entre deficiência intelectual e aprendizagem.

No quinto capítulo do *E-book*, intitulado "É tudo muito bonito na teoria, mas na sala de aula...", aprofundamos a relação crítica e vital entre a teoria e a prática no contexto da aprendizagem dos (as) estudantes com deficiência intelectual. A frase título, comum entre os (as) docentes, ressalta o desafio de traduzir princípios teóricos em ações práticas e inclusivas. Para facilitar esse elo, disponibilizamos *hiperlinks* que direcionam os leitores para os desenhos metodológicos (planos das oficinas) que realizamos com os estudantes. Acreditamos que, ao ter acesso a esses planos de ensino, os (as) docentes poderão alinhar a teoria à realidade da sala de aula, e ampliar

sua confiança para criar seus próprios planos. Além disso, fornecemos *links* de acesso a textos acadêmicos sobre o teste de Cloze e o Desenho Universal para Aprendizagem, bem como vídeos sobre o planejamento reverso e outros recursos relacionados aos jogos utilizados. Esse bloco representa o ápice de nossa pesquisa, pois nele estabelecemos um diálogo direto com a prática pedagógica, oferecendo ferramentas concretas para a implementação de abordagens inclusivas e eficazes.

No último bloco, entendemos que, como educadores, encontramos muitas dificuldades e desafios no que diz respeito à implementação de metodologias inovadoras e inclusivas nas instituições de ensino da educação básica, por isso, o título desse capítulo é "Me sinto tão só". Nessa etapa, oferecemos sugestões e orientações para que os (as) professores (as) possam buscar apoio qualificado, iniciando ou reorganizando seu processo de formação e autoformação. Através dessas orientações, apoiamos a capacitação dos (as) professores(as) para construir uma rede de educação inclusiva mais eficaz, na qual se sintam apoiados e capacitados para enfrentar os desafios e as demandas que a prática educativa inclusiva requer.

Por fim, relembramos que desde o início da nossa pesquisa vislumbramos a ideia de apresentar à comunidade escolar, especialmente aos professores, um material que pudesse funcionar como um guia, já que uma das maiores preocupações dos (as) docentes é "como" desenvolver aulas que promovam a aprendizagem de todos(as). Como docente, ao longo de quase 20 anos de atuação, muitas vezes deparei-me com essa necessidade, sem obter uma resposta sequer, o que me motivou a realizar essa pesquisa. Não há receitas prontas para o sucesso de todos (as) os(as) estudantes presentes na sala de aula, mas certamente há ingredientes que são indispensáveis, nossa função é sugerir alguns por meio desse *e-book*. Sabemos que é um material inacabado e esperamos receber contribuições de muitos (as) professores (as) para que possamos atualizá-lo constantemente, na tentativa de mantermos uma comunidade de aprendizagem, cujo intuito será sempre oferecer uma educação de qualidade para todos (as).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito a uma educação que liberta é o fundamento básico de uma escola democrática e inclusiva, como defendia Paulo Freire (1987, p.5). Neste sentido, entender a diferença entre integração e inclusão é crucial para que a inserção dos estudantes com deficiência intelectual nos espaços escolares não significa, fundamentalmente, que habilidades necessárias ao convívio cidadão e social, a exemplo da compreensão leitora, são desenvolvidas. Por isso, é imperativo incentivar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias mais inclusivas, a fim de minimizar o processo de exclusão dentro e fora da escola.

A nossa pesquisa, cujo objetivo foi investigar como os desenhos metodológicos de aprendizagem baseados em jogos digitais podem contribuir para a leiturização de estudantes com deficiência intelectual, matriculados na 3ª (terceira) série do Ensino Médio da Escola SESI Djalma Pessoa revelou que, quando a sala de aula não oferece estímulos de aprendizagem associados ao prazer, satisfação e segurança; os(as) alunos(as) com deficiência intelectual são os (as) mais prejudicados (as). Isso ocorre especialmente porque na sala de aula regular as necessidades de aprendizagem desses (as) estudantes muitas vezes não são compreendidas, são negligenciadas. Ademais, a maior parte das metodologias adotadas na aula priorizam uma aprendizagem objetiva e genérica, voltadas para atender a provas externas e o mercado de trabalho, o que reduz bastante o prazer sob a justificativa da seriedade.

Entretanto, como vimos na análise dos dados, a educação e a aprendizagem não precisam ser dolorosas. Antes, é preciso que haja uma maior aproximação entre as aulas e a realidade cultural dos (as) alunos(as), a fim de que ocorra uma aprendizagem significativa para todos (as) eles (as), levando em consideração o conhecimento da zona de desenvolvimento real, conforme evidenciado pelos estudos de Vygotsky (2007). Apesar dessa informação ser amplamente difundida em ambientes escolares e acadêmicos, parece haver uma falta de conhecimento sobre o assunto no momento de planejar as aulas e fornecer orientações pedagógicas aos professores.

Tais orientações, muitas vezes permanecem no campo teórico e não avançam para a elaboração de práticas metodológicas baseadas em evidências científicas, para que o ensino possa ser cada vez mais voltado para a aprendizagem e não tenha

o fim em si mesmo. Esse problema culmina em concepções equivocadas de aprendizagem, inclusão, leitura e jogos presentes no imaginário da comunidade escolar e dos familiares dos estudantes, tornando estrategicamente inviável uma mudança de metodologia no ensino de leitura.

É essencial superar visões e abordagens educativas que não atendem mais as necessidades do momento atual da sociedade. Isso significa, investir numa proposta de ensino mais abrangente e atual, que valorize o prazer, a compreensão e a interpretação dos textos. Para isso, a transformação desse cenário exige uma mudança de paradigma no ensino da leitura, ou seja, é preciso avançar para a leiturização, com a adoção de práticas que privilegiem o desenvolvimento da competência leitora em sua totalidade, considerando a interação entre o leitor, o texto e o contexto. Somente assim, poderemos formar leitores críticos, reflexivos e engajados, capazes de utilizar a leitura como uma ferramenta poderosa para o crescimento pessoal e o exercício da cidadania.

Dito isso, o processo de leiturização dos estudantes imersos na cibercultura não pode ser dissociado do uso das tecnologias digitais. É preciso, inclusive, superar a ideia de que os jovens estudantes com deficiência intelectual estão alheios às novidades da tecnologia. Nossas análises revelaram que os jogos digitais podem ser capazes de desenvolver a capacidade de abstração, representação e imaginação dos estudantes, notadamente quando se trata de gêneros literários. Os resultados dos testes de Cloze revelaram que a combinação do texto literário com uma metodologia baseada em jogos digitais contribuiu significativamente para a compreensão textual.

Entretanto, o segundo Teste de Cloze levanta uma questão interessante para o ensino da leitura por meio dos textos literários na educação básica: os estudantes com deficiência intelectual enfrentaram maior dificuldade para compreender os aspectos históricos e estéticos da literatura modernista do que a temática apresentada no texto. Isso porque a atividade que envolvia o entendimento do texto literário fluiu muito bem, mas o teste que exigia um conhecimento mais teórico e estético do texto poético estudado revelou a dificuldade dos estudantes. Afinal, os estudantes possuem dificuldade de compreensão leitora dos textos literários ou dos textos teóricos sobre os textos literários? Sem dúvidas, esse tópico, espontaneamente, nos aponta para o problema da avaliação da compreensão leitora nas escolas da educação básica, uma

vez que o ensino está mais direcionado para a teoria literária, do que o ensino para a leitura do texto literário.

Nos anos finais da educação básica, os estudantes são basicamente transformados em máquinas de realizar provas, testes e simulados e toda essa realidade os distancia do hábito de leitura, já que o foco é basicamente resolver questões para avaliações. Sabemos, obviamente, que avaliar o nível de compreensão leitora de um indivíduo é uma tarefa complexa, pois envolve diversos aspectos cognitivos, sociais e subjetivos. Essa complexidade torna inviável a análise do coeficiente de leitura com base em recortes de textos, já que essa situação comunicativa não reflete a realidade de forma completa. No entanto, nas escolas de educação básica, a avaliação da compreensão leitora tem sido feita por meio de provas com questões objetivas, utilizando como referência algumas provas externas, por exemplo: a Prova Brasil, o Enem, o Pisa e os concursos públicos.

Esse tipo de métrica para aprendizagem representa um risco para a aprendizagem, pois direciona o ensino apenas para atender a interesses externos, negligenciando o desenvolvimento das habilidades de leitura necessárias para a vida cotidiana e para escolhas pessoais e profissionais. Ao negligenciar os vários aspectos da avaliação da compreensão leitora, a análise de textos continua baseando-se em critérios subjetivos durante as aulas, o que reforça a concepção de leitura como uma avaliação oral. O debate sobre os problemas da avaliação formativa e a importância da escolha de instrumentos de avaliação já foi amplamente discutido no campo da pedagogia, como estudos realizados por Luckesi (2018; 2021). Porém, parece que as escolas ignoram essas pesquisas e restringem a diversidade de instrumentos avaliativos utilizados, fazendo uma escolha pedagógica e ideológica que impacta significativamente a aprendizagem dos (as) alunos(as) com deficiência intelectual. Para esses(as) alunos(as), o desenvolvimento de qualquer estratégia pedagógica precisa levar em consideração o histórico médico e terapêutico, mas, principalmente, as relações sociais e os conhecimentos prévios, a fim de encontrar a zona de desenvolvimento proximal de aprendizagem.

A avaliação da compreensão leitora, assim como outras formas de avaliação, deve considerar a complexidade do processo de leitura e fornecer uma variedade de instrumentos avaliativos que ampliem as habilidades necessárias para a vida cotidiana e as escolhas individuais e profissionais dos estudantes. Somente através de uma

abordagem inclusiva e abrangente será possível promover uma educação de qualidade para todos (as) os(as) estudantes, independentemente de suas habilidades e necessidades específicas.

Ademais, confirmamos que a tecnologia desempenha um papel favorável na aprendizagem, especialmente para estudantes com deficiência intelectual, e os jogos digitais precisam ser estudados como textos interativos e multimodais, ampliando as possibilidades comunicativas. Tanto os jogos educativos quanto os comerciais têm potencial para o desenvolvimento da leitura, desde que estejam alinhados aos objetivos de aprendizagem da aula. Isso demonstra que encontrar uma temática que esteja relacionada à realidade social dos estudantes, combinada com um jogo que promova conhecimento e estimule a curiosidade, amplia a compreensão leitora, ajudando a resgatar memórias e estabelecer conexões de sentido.

Portanto, se a escola deseja modificar sua forma de ensinar, é necessário pensar nos três pilares fundamentais: formação docente teórica e prática, relembando os princípios fundamentais da educação atual em relação à aprendizagem, inclusão, leitura e tecnologia; promover atividades práticas em que as metodologias possam ser aplicadas pelos docentes, a fim de que eles possam adaptá-las à realidade de sua sala de aula; e dialogar com as famílias, apresentando as concepções nas quais a escola se baseia.

Por se tratar de uma pesquisa aplicada, cujo objetivo é apresentar recursos para solucionar ou minimizar um problema real, entendemos que o procedimento de estudo de caso foi o mais eficaz para alcançar nossos objetivos e atender à questão norteadora que nos orientou. Além disso, o fato da temática por nós escolhida ainda ser pouco explorada no país, nos revelou a necessidade de múltiplos instrumentos para coleta de dados, a fim de que a análise dos resultados seja feita por meio da comparação das diversas fontes utilizadas.

Por fim, escolhemos oferecer à comunidade docente um guia em formato *e-book*, intitulado "Leitura Ilimitada: metodologias inclusivas com jogos digitais com notas explicativas e orientações sobre a metodologia utilizada na oficina, bem como os aspectos teóricos que a sustentaram. Esse guia contribuirá com toda a comunidade acadêmica por apresentar um desenho metodológico, baseado em jogos digitais, ressaltando as evidências científicas encontradas. Esperamos, também, que esta pesquisa possa orientar estudos mais amplos e formulação de políticas públicas,

leiturização, que considerem o uso dos jogos digitais como uma ferramenta de apoio para superar lacunas de aprendizagem dos (as) alunos (as) com deficiência intelectual no contexto da leitura, seja em escolas públicas ou privadas nos anos finais da educação básica.

REFERÊNCIAS

ABREU, Kátia Nazareth Moura de; GARCIA, Daniela Cid de; [ET AL]. **O teste de Cloze como instrumento de medida da proficiência em leitura: fatores linguísticos e não linguísticos**. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v.25, n.3, p. 1767-1799, 2017.

ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa (orgs). **Jogos digitais e aprendizagem: Fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas- São Paulo: Papyrus, 2016.

_____. **Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso**. Revista Educação, Formação e Tecnologia. vol. 1 (2), Novembro 2008.

ALVES, Lyn. **Games e suas interfaces**. Portugal, Editora : Whitebooks, 2015.

AZMITIA, Oscar. Repensando la educación desde la crisis. In: GARCÉS, Nelson Araneda; DÍAZ, Joel Parra (Orgs). **Educación e inclusión en pandemia: repensando la educación en medio de la crisis**. La Serena, Chile: Nueva Mirad, 2020. p. 30 a 51.

BAHIA. **Diretrizes da Educação Inclusiva do Estado da Bahia**. Salvador, 2017. Secretaria da educação do estado da Bahia.

BATISTA, Cristina Abranches Mota, MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC, SEESP, 2006
Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>> Acesso: 15 junho, 2021

BETHÂNIA, Maria. **Brasileirinho ao vivo**. Rio de Janeiro: Biscoito fino, 2004.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União 2015; 7 jul. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso: 25 abril, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 15 abril, 2021. Acesso: 20 abril, 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso: 25 abril, 2021.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; FILHO, César Augusto Bridi. Sobre aprender e suas relações: interfaces entre neurologia, psicologia e psicopedagogia. In: BRIDI,

CARVALHO, Sônia Sousa. **O jogo como recurso para o ensino da leitura a estudantes com deficiência intelectual**. Universidade do Sudoeste da Bahia, Metrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2015.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA, Denise Tolfo. A pesquisa Científica. IN: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo(Orgs). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense; 2007. 96 pp. Coleção Primeiros Passos, 324).

FERREIRA, Ana Márcia. **A compreensão Leitora de professores dos anos iniciais: um estudo de caso**. Maceió, EDUFAL, 2011.

FONSECA, Vanilda Santos. **Jogos analógicos nas práticas pedagógicas para estudantes com deficiência intelectual: a percepção de docentes do ensino fundamental I da Escola Municipal Jardim Ipitanga**. Salvador, 2021. (Dissertação mestrado), Programa Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Campus I.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para liberdade e outros inscritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 1987.

GAMES Last Lighthouse. **Jornada dos Biomas**. Versão 1.6, atualizado em 17 de out. de 2022. lançamento em 22 de ago. de 2022;)

GARGHETTI, Francine Cristine, MEDEIROS, José Gonçalves, NUERNBERG. Adriano Henrique. Breve história da deficiência intelectual. In: **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 10, Julio, 2013, 101-116. Disponível em: <http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art6.pdf> Acesso: 30 janeiro, 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. 3ª edição.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas, 2002. 4ª edição.

GOIS, Nataly Farias de. **Educação especial e saúde mental infanto-juvenil: inclusão e seus descaminhos. Salvador, 2018.** Dissertação (mestrado). Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, 2018.

GOMES, Rothie Bonan. **O que eles pensam? Eu não sou...Eu sou um ser humano!! Sentidos de estudantes diagnosticados com deficiência intelectual acerca de suas vivências escolares.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Florianópolis, 2018. Disponível em: <
<https://nedef.paginas.ufsc.br/files/2017/10/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Ruthie-A5.pdf>>
 Acesso: 20 fevereiro, 2022.

GRILLO, Maria Elisabeth. **Superando obstáculos: a leitura e a escrita de crianças com deficiência intelectual.** São Paulo: Plexus Editora, 2007.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação: um estudo semântico de conjunções do português.** Campinas, São Paulo. Editora Pontes: 4 Edição revista e ampliada.

HETKOWSKI, Tania Maria; DIAS, Josemeire Machado. Educação, Cultura Digital e Espaços Formativos. In: **Plurais: Revista multidisciplinar.** Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, 2018. Salvador, v. 4, n. 2, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/issue/view/398/338>
 Acesso: 25 de maio de 2022.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo. Editora Perspectiva, 5ª edição, 2005.

INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL. **Inaf Brasil, 2018: resultados preliminares. Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional.** Instituto Paulo Montenegro, 2018. Disponível em: < https://alfabetismofuncional.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Inaf2018_Relato%CC%81rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso: 03 de junho 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021.** Brasília: Inep 2022. Disponível em:
 <https://download.inep.gov.br/dados_abertos/sinopses_estatisticas/sinopses_estatisticas_censo_escolar_2021.zip> Acesso em: 28 de março, 2022.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil.** São Paulo, 5ª edição, 2019. Disponível: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/> Acesso: dezembro, 2020.

JACOBO, Zardel. Reflexiones sobre Educación Inclusiva en tiempos de pandemia: perspectivas académicas latinoamericanas. In: GARCÉS, Nelson Araneda; DÍAZ, Joel Parra (Orgs). **Educación e inclusión en pandemia: repensando la educación en medio de la crisis.** La Serena, Chile: Nueva Mirad, 2020. p. 135 a 153

JANKE, Mari Regina Rocha; MORAES, Marina Cabreira Rocha de. Interagindo com jogos digitais nas aulas de língua portuguesa: uma prática de educação inclusiva de alunos com deficiência intelectual. In: **Congresso Internacional de Educação e tecnologia e Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância**. Agosto de 2020.

JOLI, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; PIOVEZAN, Nayane Martino. **Funcionamento diferencial dos itens do Teste de Cloze por Opção**. Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro, 2011.

JUNIOR. O que é psicolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

KLEIMAN, Ângela. **Abordagens de leitura**. Scripta, Belo Horizonte, v.7. nº 14, p 13-22, 2004. Disponível em: <
<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538/9844>> Acesso: 25 janeiro, 2022.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes Editora, 2016.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?**. Linguagem e Letramento em foco. São Paulo, 2005. Disponível em: <
<https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>> Acesso: 25 de agosto, 2022.

LEÃO, Denise Maria Maciel. **Paradigmas Contemporâneos de Educação: escola tradicional e escola construtivista**. Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 187-206, julho/1999. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/cp/a/PwJJHWcxknGGMghXdGRXZbB/?lang=pt&format=pdf>>

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, Simone Gabriely da Silva; SANTOS, Maria das Graças dos; PINHEIRO, Marcus Túlio de Freitas. 2019. **A evolução tecnológica e os impactos no processo educacional**. In: **Educação no século XXI - volume 47 formação docente; tecnologia na educação**. Editora Poisson, Belo Horizonte/ MG, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro**. São Paulo, Editora : Cortez; 1ª edição

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez; 22ª edição, 2018

MANTOAN, Maria Teresa. **Educação Escolar de Deficientes Mentais: problemas para pesquisa e o desenvolvimento**. Campinas, Cadernos CEDES, 2001.
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fCp3kWtXfjPpYRSN3hLNbjj/?lang=pt>
Acesso: 05 de janeiro 2022.

MANTOAN, Maria Teresa. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Editora Scipione, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa. **A tecnologia aplicada à educação na perspectiva inclusiva**. Mimeo, 2005.

MANUAL MSD. **Manual MSD-5 versão para profissionais da saúde**. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/profissional/SearchResults?query=dsm+5>.
Acesso: 10 de julho 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; SILVA, Francisca de Paula Santos da; BOAVENTURA, Edivaldo Machado. *Design-based research* ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. In: **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 23-36, jul./dez. 2014. Acesso: 17 de março 2022.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MENDES, Roberto; CAPINAN, José Carlos. Massemba. In: **Flor da memória (álbum)**. São Paulo: Tratore, 2005.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2001. 108p.

NMC HORIZON PROJECT. **Perspectivas tecnológicas para o ensino fundamental e Médio Brasileiro de 2012 a 2017 : Uma análise regional por NMC Horizon Project** . Austin, Texas: The New Media Consortium Estados Unidos, 2012.

NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; FERREIRA, Julio Romero. **DEFICIÊNCIA MENTAL: o que as pesquisas brasileiras têm revelado**. In: Revista em Aberto. Brasília, ano 13, n.60, out. /Dez. 1993. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2227/1966>. Acesso: 16 de janeiro 2022.

OLIVEIRA, Aimi Tanikawa. **Games eletrônicos e a deficiência intelectual na perspectiva da avaliação interativa.** Niterói: [s.n.], 2015. Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-graduação em Biologia das Interações, Metrado Diversidade e Inclusão.

OMOTE, Sadao. **Trajetória de construção de uma abordagem social das Deficiências.** São Carlos : EDESP-UFSCa, 2021 (V.1)

OMOTE, Sadao. **Construção social da deficiência : algumas evidências.** São Carlos : EDESP-UFSCar, 2021. (v.2)PESSOTTI, Isaias. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus. **Convivendo com a deficiência intelectual: percursos de cuidado e educação nas redes parental e social de apoio.** Salvador, 2014. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Campus I. 2014.

PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus; BORDAS, Miguel Angel Garcia. O cuidado e a socialização nas redes de solidariedade familiar: um estudo sobre as famílias de pessoas com deficiência intelectual. In: PORTELA, Claudia Paranhos de Jesus; CRUZ, Maria de Fátima Berenice da; PEREIRA, Áurea da Silva (orgs). **Letramentos e Tecnologia em Pesquisa na Formação do Educador.** Campinas, São Paulo; Mercado Letras, 2021.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. **Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca.** Ci. Inf., Brasília, v. 35, n. 3, p. 183-193, set./dez. 2006

SANTOS, Acácia A. Angeli dos; PRIMI, Ricardo; TAXA; Fernanda de O. S.; VENDRAMINI, Claudette M. M. **O Teste de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 2002, 15(3), pp. 549-560. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/gtXWFDhqfQ4VQykPfNGFQqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 17 de março 2022.

SENECA. **Sobre a Ira e Sobre a tranquilidade da alma: diálogos.** Peguin, 2014.

SOUZA, Fabiane Romano de; FILHO, César Augusto Bridi; ROTTA, Newra Tellechea (orgs). **Neurologia e aprendizagem: abordagem multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2016.

TEZZARI, Maruren Lúcia; SILVA, Mayara Costa da [et al]. **Docência e inclusão escolar : percursos de formação e de pesquisa .** Marília : ABPEE, 2020.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Organizadores: Michael Cole... [et al]. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WIGGINS, Grant; McTIGHE, Jay. **Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso.** Porto Alegre: Penso, 2019.

SANTOS, Acácia A. Angeli dos; PRIMI, Ricardo; TAXA, Fernanda de O. S.; VENDRAMINI Claudette M. **O Teste de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2002, 15(3), pp. 549-560 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/gtXWFDhqfQ4VQykPfNGFQqJ/?format=pdf&lang=pt>

APÊNDICE A- ROTEIRO PARA VERIFICAÇÃO E ANÁLISE DOS ARQUIVOS DO ESTUDANTE: RELATÓRIO MÉDICO

Temática 01: Dados de Identificação

Nome: _____

Idade: _____

Temática 02: Aspectos biopsicossocial

Objetivos:

- Identificar se existem restrições biopsicossociais que podem interferir na aprendizagem da leitura e/ou no uso de jogos digitais.
- Verificar a necessidade de adaptação/acessibilidade de recursos e espaços pedagógicos.

Questões	Sim	Não	Quais?
O estudante possui relatório médico?			
Possui outras deficiências, além da DI?			
Possui algum déficit ou transtorno de aprendizagem?			
Precisa de adaptação/acessibilidade nos recursos pedagógicos?			
Precisa de adaptação/acessibilidade no ambiente onde será desenvolvida a oficina de leitura?			
Possui alguma observação referente à aprendizagem de leitura?			
Possui alguma dificuldade referente à linguagem?			
Consta no relatório alguma orientação específica relacionada ao comportamento do estudante no que diz respeito às interações sociais?			

APÊNDICE B- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A PROFESSORA
Entrevista para a Professora de Língua Portuguesa do Estudante

Temática 01: Dados de Identificação

Nome: _____

Idade: _____

Temática 02: Memórias sobre o contato com a leitura

Objetivo:

- Saber a relação afetiva do professor de Língua Portuguesa do estudante com a leitura.

1. Você se recorda de ter ouvido histórias contadas na sua infância?

Questões complementares:

- a) Quem contava e com que intuito?
- b) Eram histórias lidas ou inventadas?

2. Você lia durante sua infância e juventude?

Questões complementares:

- a) Qual gênero textual mais gostava de ler? Por quê?
- b) Como despertou seu gosto pela leitura de maneira geral?

3. Você ganhava livros de presente?

Temática 03: Memórias sobre o contato com os jogos digitais

Objetivo:

- Saber a relação afetiva do professor de Língua Portuguesa do estudante com os jogos digitais.

4. Na sua infância e adolescência você interagiu com algum jogo digital?

Questões complementares:

- a) Qual estilo de jogo mais gostava de jogar? Por quê?
- b) Se não, gostaria de ter tido algum jogo? Por quê?
- c) O que seus pais/ responsáveis comentavam quando o/a via jogando?

5. Durante as aulas na sua educação básica, os professores usavam jogos digitais e/ou analógicos na aula?

Questões complementares:

- a) Algum desses jogos aconteciam na aula de Língua Portuguesa?
- b) Você sentia que aprendia algo com o uso desses jogos na aula de Língua Portuguesa?

Temática 04: Memórias sobre o contato com pessoas com deficiência e/ou com deficiência intelectual

Objetivos:

- Saber a relação afetiva do professor de Língua Portuguesa do estudante em relação à deficiência e/ ou à deficiência intelectual.
- Identificar como a relação afetiva em relação à deficiência revela conceitos que o professor de Língua Portuguesa do estudante possui sobre a deficiência e/ou a deficiência intelectual.

6. Você conviveu ou convive com algum amigo ou familiar com deficiência intelectual ou outra deficiência?

Questão complementar:

- a) Se sim, descreva um pouco como era essa pessoa fisicamente e psicologicamente.

Temática 05: Percurso profissional e formação docente

Objetivos:

- Saber o percurso profissional do professor de Língua Portuguesa do estudante para compreender os impactos da formação e da experiência docente na sala de aula.
- Identificar o conceito de deficiência e de sala de aula inclusiva que permeia a prática do professor de Língua Portuguesa do estudante.

7. Possui outra graduação, além de Letras? Qual?

8. Quando e por que escolheu o curso Letras?

9. Possui alguma Pós-graduação? Em que nível e em que área?
10. Acredita que a formação profissional que teve na licenciatura foi o suficiente para dar aula numa sala de aula regular inclusiva? Por quê?
11. Você já teve experiência em ministrar aulas para outros jovens com deficiência intelectual na sala de aula regular?

Questão complementar

- a) Como foi sua reação na primeira vez que deu aula para uma sala de aula regular de ensino com estudantes com deficiência intelectual?

12. Você percebe diferenças entre uma sala de aula inclusiva?
13. Na sua opinião, o que um professor precisa ter para dar aula numa sala de aula inclusiva que possui estudantes com deficiência intelectual?
14. Se você pudesse, hoje, dar orientações para novos professores da educação básica de língua portuguesa, que pela primeira vez recebem estudantes com deficiência intelectual nas suas turmas, que sugestões didáticas você daria?

Temática 06: Percepção do professor acerca do desenvolvimento da leitura do estudante

Objetivo:

- Examinar como o professor percebe o nível de leitura do estudante, suas limitações e potencialidades.

15. A leitura, hoje, é uma habilidade que grande parte dos estudantes precisa desenvolver bem, especialmente após a pandemia. Como você percebe a habilidade de leitura no seu estudante com deficiência intelectual?
16. Durante a aula, há momentos específicos para a leitura? Como ela ocorre?

Questão complementar

- a) Como é a participação do estudante nesse momento de leitura?

17. Em que nível da habilidade de leitura você acredita que o estudante está?
18. Você acha que ele/a gosta de ler? Por quê?

19. Como você acha que ele/a desenvolve melhor a habilidade de leitura? Por quê?
20. Se você pudesse aconselhar este estudante a melhorar a habilidade de leitura, que orientações didáticas daria?

Temática 07: Percepção do professor acerca da aprendizagem baseada em jogos digitais e sua potencialidade para o desenvolvimento da leitura dos estudantes

Objetivo:

- Saber a percepção do professor sobre o uso de jogos digitais na sala de aula para desenvolver habilidades de leitura.

21. Você acredita que o uso de jogos digitais pode contribuir para a aprendizagem dos estudantes? Por quê?
22. Você já usou jogos digitais para aprendizagem nas suas aulas?

Questões complementares:

- a) Para que finalidade usou os jogos digitais?
 - b) Como foi a reação da turma durante aula?
 - c) Como foi a recepção do estudante com DI durante a aula com uso de jogos digitais?
 - d) Já usou jogos digitais na aula para desenvolver a habilidade de leitura?
23. Você usa/ usaria jogos digitais para desenvolver habilidade de compreensão leitora? Por quê?

Temática 08: Expectativa de aprendizagem relacionadas ao estudante com deficiência intelectual

Objetivo:

- Saber a expectativa do professor em relação à aprendizagem do estudante com deficiência intelectual.
24. Como você percebe o aprendizado do estudante ao final do ensino médio?
25. O que você espera dele em termos de aprendizagem de leitura?

**APÊNDICE C- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS(AS) ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Entrevista para o Estudante com Deficiência Intelectual

Temática 01: Dados de Identificação

Nome: _____

Idade: _____

Temática 02: Memórias sobre o contato com a leitura

Objetivo:

- Saber se estudante foi estimulado e/ou teve com a leitura desde a infância.

1. Você se recorda de ter ouvido histórias contadas na sua infância?

Questões complementares:

- a) As histórias eram lidas ou inventadas?
- b) Qual mais gostava?
- c) Para que essa pessoa contava as histórias?

2. Você já ganhou livros, revistas, gibis de presente?

Questão complementar:

- Quem deu?

3. Você lia livros/gibis/revistas na sua infância?

Questão complementar

- a) Que tipo de leitura você mais gostava?

4. Você se lembra de ter visto alguma pessoa próxima a você dedicando tempo à leitura?

Questões complementares:

- a) Quem era a pessoa?
- b) O que você achava sobre esse hábito de leitura dela?

Temática 03: Memórias sobre o contato com jogos digitais

Objetivo:

- Saber se estudante foi estimulado e/ou teve contato com os jogos digitais desde a infância.

5. Você brincava com jogos digitais quando criança?

Questões complementares:

- a) Onde você jogava (Celular, computador, videogame, etc)?
- b) Alguém o incentivou a usar jogos digitais? Quem?
- c) Com quantos anos começou a jogar?

Temática 04: escolaridade e percepção dos ambientes escolares

Objetivo:

- Saber como o estudante com deficiência intelectual se sente nas classes inclusivas.

6. Você já estudou em quantas escolas?

Questões complementares:

- a) Qual escola você mais gostava? Por quê?
- b) Qual você menos gostava? Por quê?
- c) Você repetiu de ano em alguma delas? Por quê?

7. Uma aula boa para você deve ter o quê?

8. Qual é a disciplina e o assunto que mais você gosta de estudar? Por quê?

9. Hoje na escola qual é a sua maior dificuldade?

10. Você percebe algum professor ou colega tratar você diferente dos demais?

Questão complementar:

a) Você acha disso?

11. O que você espera do seu professor?

12. O que você acha que seu professor espera de você?

Temática 05: percepção sobre a leitura

Objetivos:

- Saber a autopercepção do estudante sobre a habilidade de leitura.
- Verificar a frequência de leitura do estudante.

13. Você gosta de ler? Com que frequência?

14. O que você acha dos jovens que possuem gosto pela leitura?

Questões complementares:

- a) Que tipo de leitura mais te agrada?
- b) Gostaria de ter frequência de leitura? O que te atrapalha de desenvolver?
- c) O que seus pais e/ou amigos e/ou professores dizem quando te veem lendo?

15. Você sente alguma dificuldade de leitura? Qual?

16. Em relação à sua turma, você acha que o seu nível de leitura está diferente?
Por quê?

17. Como você se sente na sala de aula, quando o assunto está voltado para o ensino de leitura?

18. Como você avalia o seu nível de leitura?

19. Cite alguma coisa que a professora de língua Portuguesa fez durante a aula e que você gostou bastante. Por quê?

20. Cite alguma coisa que aconteceu na aula de língua portuguesa e você não gostou. Por quê?

21. Se você tivesse a chance de mandar um recado anônimo para todos os professores de Língua Portuguesa do país, dizendo o que precisa ser feito para que você e outros colegas desenvolvessem a habilidade de leitura. O que você diria?

Temática 06: Percepção sobre os jogos

Objetivos:

- Identificar o hábito de jogar jogos digitais do estudante.
- Saber a compreensão do estudante sobre as potencialidades do uso de jogos digitais para a aprendizagem.

22. Você joga jogos digitais atualmente?

Questão complementar:

- a) Por que você joga?
- b) Onde você mais prefere jogar (computador, videogame, celular, etc?)

23. Quando seus pais/ amigos/irmãos/professores te veem jogando, o que eles dizem?

24. Quais tipos de jogos você gosta?

25. Dê o nome dos dois jogos que você mais gosta de jogar atualmente e o motivo.

26. Você acredita que os jogos te ajudam a aprender alguma coisa? O quê?

27. Você acredita que os jogos poderiam ser usados na aula para desenvolver a leitura? Por quê?

28. Você já participou de alguma aula de língua portuguesa que usou jogos digitais? O que achou?

Questão complementar:

- a) Prefere jogar sozinho ou em grupo?

Temática 07: Expectativas de aprendizagem relacionadas a si

Objetivos:

- Verificar se o estudante percebe limitação para a sua aprendizagem.
- Saber se o estudante compreende a importância da habilidade de leitura para seu futuro.

29. Você acha que ler e compreender bem o que lê fará diferença na sua vida de estudante?

30. O que você pretende fazer quando terminar o ensino médio?

31. Você já se imaginou dando entrevistas, publicando livros, sendo cientista? Por quê?

APÊNDICE D -ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PAIS

Entrevista para os pais/ responsáveis pelos estudantes com deficiência intelectual

Temática 01: Dados de Identificação

Nome: _____

Idade: _____

Temática 02: Memórias sobre o contato com a leitura

Objetivo:

- Identificar a relação afetiva do principal responsável pelo estudante com a leitura.

1. Você se recorda de ter ouvido histórias contadas na sua infância?

Questões complementares:

- a) Quem contava e com que intuito?
- b) Eram histórias lidas ou inventadas?

2. Você lia durante sua infância e juventude?

Questões complementares:

- a) Qual gênero textual mais gostava de ler? Por quê?
- b) Como despertou seu gosto pela leitura de maneira geral?
- c) Você ganhava livros de presente?

Temática 03: Memórias sobre o contato com os jogos digitais

Objetivo:

- Identificar a relação afetiva do principal responsável pelo estudante com o jogo de jogos digitais.

3. Na sua infância e adolescência você interagiu com algum jogo digital?

Questões complementares:

- a) Qual estilo mais gostava de jogar? Por quê?

- b) O que seus pais/ responsáveis comentavam quando o/a via jogando?
 - c) Se não, gostaria de ter tido algum jogo? Por quê?
4. Durante as aulas na sua educação básica, os professores usavam jogos digitais e/ou analógicos na aula?

Questões complementares:

- a) Algum desses jogos aconteciam na aula de Língua Portuguesa?
- b) Você sentia que aprendia algo com o uso desses jogos na aula de Língua Portuguesa?

Temática 04: Escolarização e percurso profissional

Objetivo:

- Saber o nível de escolarização e o percurso profissional do principal responsável pelo estudante.
5. Conte um pouco sobre o seu percurso educacional
6. Conte um pouco sobre o seu percurso profissional

Temática 05: Incentivo à leitura do estudante

- Objetivo: Verificar se o estudante teve estímulo à leitura no âmbito familiar.
7. O seu filho ouvia histórias na infância?

Questões complementares:

- a) Se sim, quais histórias e estilo?
 - b) Com qual objetivo?
 - c) Com que frequência?
 - d) Eram histórias lidas ou inventadas?
 - e) Quem contava as histórias?
8. Ele já recebeu livros, gibis, revistas, jornais de presente para ele? Quem dava esses presentes?
9. Ver seu filho lendo por *hobbie* é uma imagem corriqueira ou um sonho? Por quê?

10. Para você qual o melhor momento do dia para um jovem ler? Por quê?
11. Na escolarização do seu filho teve algum momento que sentiu que a escola deveria investir mais na habilidade de leitura do seu filho? O que fez?
12. Como você avalia o nível de leitura do seu filho hoje?
13. Se você pudesse mandar um recado para todos os professores que ensinaram leitura para seu filho o que você agradeceria e o que apontaria como melhora nos aspectos didáticos?

Temática 06: Relação com o uso de jogos digitais

Objetivo:

- Conhecer a percepção que o principal responsável pelo estudante tem sobre a importância dos jogos digitais.

14. Atualmente, cada vez mais os jovens têm tido acesso aos jogos digitais como forma de brincar, interagir, aprender. Você é a favor do seu filho jogar jogos digitais? Por quê?
15. Você já comprou algum jogo para seu filho? Por quê?

Questão complementar:

- a) Qual o estilo?

16. Você acha que seu filho aprende alguma coisa por meio dos jogos digitais?
17. Você acredita que os jogos digitais podem desenvolver a leitura do seu filho?

Temática 07: Expectativas de aprendizagem relacionadas ao filho

Objetivos:

- Identificar se o principal responsável pelo estudante percebe a limitação para a aprendizagem do estudante.
- Saber se o principal responsável pelo estudante compreende a importância da habilidade de leitura para o futuro do jovem.

18. Como você seu filho ao final do ensino médio?
19. Como você imagina o futuro profissional do seu filho?

APÊNDICE E- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Observação dos estudantes com deficiência intelectual durante a oficina

Temática 01: Dados de Identificação

Nome: _____

Idade: _____

Temática 02: Interação entre os estudantes

Objetivo:

- Verificar a existência de interação entre os estudantes por meio dos jogos.
1. O estudante interage com os colegas durante o jogo?
 2. A interação do estudante com outros colegas é respeitosa?
 3. A interação do estudante com os colegas possui relação com a metodologia ou é sobre outros assuntos?
 4. O estudante percebe que está num ambiente lúdico de aprendizagem ou apenas num ambiente de diversão, sem relação com a aprendizagem?

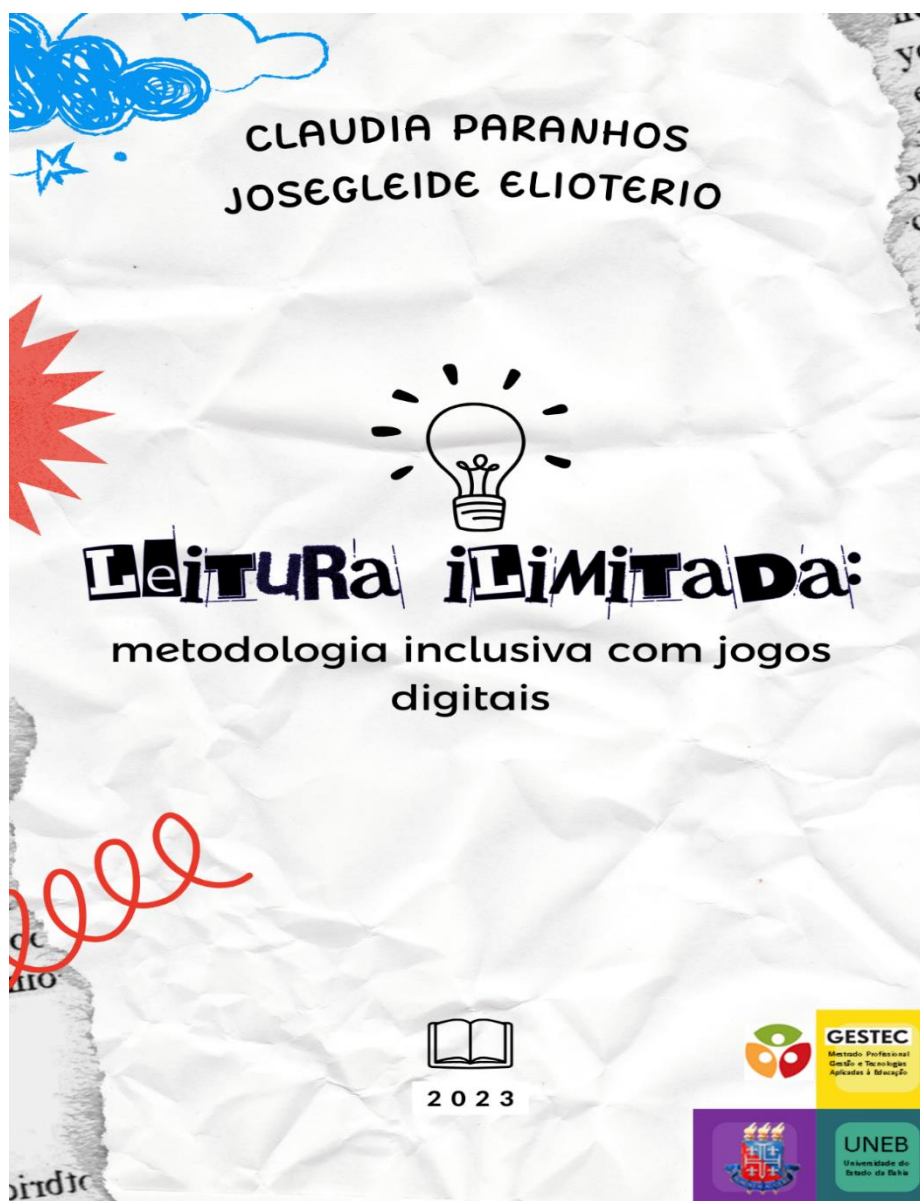
Temática 03: Potencialidades dos desenhos metodológicos para a leiturização

Objetivos:

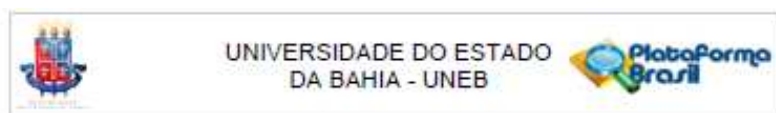
- Verificar se os desenhos metodológicos propostos na oficina são validados pelos estudantes.
 - Saber se os desenhos metodológicos de aprendizagem propostos favorecerão a leiturização.
5. Ele demonstra estar gostando da oficina e da metodologia trabalhada?
 6. Ele se sente à vontade para opinar sobre a metodologia?
 7. Ele dá feedback sobre o encontro anterior?
 8. Ele faz alguma coisa durante a semana relacionada à oficina por vontade própria?
 9. Ele demonstra que gostaria que essa metodologia fosse aplicada para todos os estudantes?

10. Ele realiza a atividade e evidenciam prazer em estar participando?
11. Ele comenta com outros estudantes/pessoas sobre a oficina? Qual o tipo de comentário?
12. Ele consegue se sentir à vontade em aprender quando a sequência de aprendizagem não está na etapa do uso do jogo digital?
13. Ele demonstra compreender o lugar do jogo na metodologia?
14. Ele demonstra estar gostando de ler outros textos?
15. Ele sente estar avançando na habilidade de leitura?
16. Ele demonstra que os jogos digitais têm contribuído para melhorar sua habilidade de leitura?

APÊNDICE F- LEITURA ILIMITADA: METODOLOGIA INCLUSIVA COM JOGOS
DIGITAIS



APÊNDICE G- PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A LEITURIZAÇÃO: O USO DE DESENHOS METODOLÓGICOS PARA APRENDIZAGEM BASEADO EM JOGOS DIGITAIS

Pesquisador: Joseleide Eliotério dos Santos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64837722.8.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Educação- Campus I

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

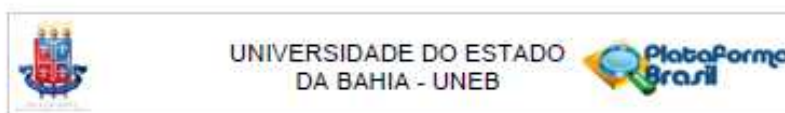
Número do Parecer: 5.912.447

Apresentação do Projeto:

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO – GESTEC

Ensinar a ler, muito mais amplo que alfabetizar, é um ato revolucionário e cada pessoa que desenvolve essa habilidade, numa sociedade excludente como a nossa, adquire uma nova forma de interagir com outros sujeitos. Considerando esta realidade, esta pesquisa busca responder como os desenhos metodológicos de aprendizagem baseados em jogos digitais podem favorecer a compreensão leitora e a leiturização de estudantes com deficiência intelectual? E tem por objetivo analisar como os desenhos de aprendizagem baseados em jogos digitais podem contribuir para a leiturização de estudantes com deficiência intelectual, matriculados no 1º ano do Ensino Médio da Escola SESI Rector Miguel Calmon, em Salvador, Bahia. Desta maneira, a pesquisa será desenvolvida por meio do procedimento de estudo de caso e terá como participantes da pesquisa 10 estudantes com deficiência intelectual, matriculados no ensino regular da Escola SESI Rector Miguel Calmon, locus da nossa pesquisa, um dos seus responsáveis, seus professores e o professor da Sala de AEE. Para tanto, respaldamos nossa análise principalmente nos estudos de KLEIMAN (2016), VYGOTSKY (2007), ALVES (2018), OMOTE (2021), FOUCAMBERT (1994) entre outros. Assim, este trabalho confirma a importância de estudos voltados para o desenvolvimento de metodologias inclusivas que dialoguem com a realidade do estudante, considerando o universo digital em que

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pereira s/n, antigo prédio da Petrobras 3ª andar, sala 1, Água de Meninos,
 Bairro: Água de Meninos CEP: 40.460-120
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3812-1330 Fax: (71)3812-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.912-447

ele está inserido. Portanto, espera-se que esta pesquisa contribua de forma efetiva para a reflexão em torno da necessidade de pesquisas aplicadas com foco no desenvolvimento de metodologias inclusivas que possam favorecer o processo de leiturização dos estudantes com deficiência intelectual, por meio de jogos digitais, nas salas regulares de ensino, de forma que a aprendizagem desses estudantes também seja garantida.

Hipótese/Pergunta orientadora:

Como os desenhos metodológicos de aprendizagem baseados em jogos digitais podem favorecer a compreensão leitora e a leiturização de estudantes com deficiência intelectual?

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como os desenhos metodológicos de aprendizagem baseados em jogos digitais podem contribuir para a leiturização de estudantes com deficiência intelectual, matriculados no 1º ano do Ensino Médio da Escola SESI Rector Miguel Calmon, em Salvador, Bahia.

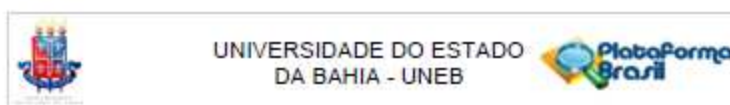
Objetivo Secundário:

- a) Identificar o nível de compreensão leitora dos estudantes com deficiência intelectual.
- b) Construir desenhos metodológicos de aprendizagem baseado em jogos digitais para favorecer a leiturização dos estudantes com Deficiência Intelectual.
- c) Aplicar as sequências de aprendizagem baseada em jogos digitais para verificar a capacidade de ampliar a compreensão leitora.
- d) Elaborar um guia de orientações no formato e-book a partir dos desenhos metodológicos de aprendizagem voltado para a compreensão leitora e a leiturização de pessoas com deficiência intelectual.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vale a informação, de forma geral, que o risco mencionado na Plataforma Brasil se enquadra intimamente com a vulnerabilidade do participante. Essas possibilidades trazem uma perspectiva

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Fontes s/n, antigo prédio da Petrópolis 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
 Bairro: Água de Meninos CEP: 40.485-120
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepunet@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.912.447

de ação nas várias áreas inerentes a vida do ser humano, incluindo a possibilidade de danos a dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente.

Destacamos que a informação dos possíveis riscos da pesquisa fornecida aos participantes tem a função pedagógica de proporcionar o entendimento e a correlação da experiência de vida dele (o participante) com o objeto do estudo e os processos de registro de dados para decidirem se querem/podem/devem ou não participar, sabendo que tem possibilidade mínima de desconforto, constrangimento ou cansaço, sempre no foco de promover ainda mais a dignidade dos envolvidos. Considerando-se a partir deste entendimento a decisão da participação ou não, pois só com o conhecimento pleno das circunstâncias da pesquisa pode-se exercer a autonomia em plenitude.

Outro aspecto que se vislumbra com essa informação é que ao correlacionar a experiência de vida, o objeto e os dispositivos de registro de dados, o participante evita de participar se entender que há a possibilidade da maleficiência por conta das suas experiências e o/a pesquisador/a livra-se de embaraços e até possíveis processos.

Evidencia-se com essas informações/ações a tentativa de manter-se a dignidade, além de colocar em "tela" que a variável dominante não é a pesquisa e sim a experiência de vida do participante e a vasta possibilidade de não conhecer-se a pleno todas as experiências de vida dos seres humanos envolvidos na pesquisa.

A pesquisadora informa aos pesquisados no TCLE postado em 08/10/22 os benefícios da pesquisa, os possíveis riscos, formas de minimizá-los e direito à indenização, caso se sintam lesados em algum momento da pesquisa.

A pesquisadora informa aos pesquisados menores de idade no TALE os benefícios da pesquisa e possíveis riscos, bem como formas de minimizá-los.

A pesquisadora informa aos pais e/ou responsáveis dos pesquisados no TCLE postado em 03/01/23 os benefícios da pesquisa, os possíveis riscos, formas de minimizá-los e direito à indenização, caso se sintam lesados em algum momento da pesquisa.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
 Bairro: Água de Meninos CEP: 40.495-120
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cspuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 5.912.447

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

A pesquisa é importante com o potencial de melhorar/evoluir a atividade estudada e os participantes envolvidos nela uma vez que trará ou poderá trazer benefícios em relação ao desenvolvimento da leitura de forma prazerosa por meio dos jogos digitais; benefícios em relação à reflexão sobre as dinâmicas de leitura visando a melhoria da qualidade de vida e aprendizagem dos estudantes. Além de Impacto científico: Após a pesquisa, pretende-se publicar artigos em periódicos e revistas com os resultados; Impacto Pedagógico: Elaborar um e-book com orientações metodológicas para o desenvolvimento da leitura e leiturização dos estudantes com deficiência intelectual para ser socializado com educadores do ensino médio; Social: Aproximação da escola com a família.

Critério de Inclusão: estudantes com deficiência intelectual que cursam a primeira série , matutino do Novo Ensino Médio na Escola SESI Reitor Miguel Calmon, que queiram participar e que tenham autorização dos pais; Os pais/responsáveis pelos estudantes participantes da pesquisa, que queiram participar; Os professores de Língua Portuguesa dos estudantes participantes da pesquisa, que queiram participar; o professor do Atendimento Educacional especializado, que queira participar.

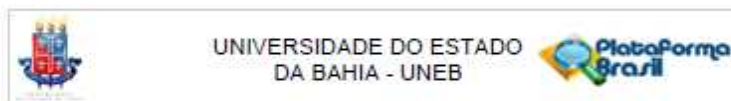
Critério de Exclusão: Os estudantes com deficiência intelectual que cursam a primeira série do Novo Ensino Médio da Escola SESI reitor Miguel Calmon que não queiram participar ou que não tenham autorização dos pais para participar; os pais dos estudantes com deficiência intelectual que não queiram participar; os professores de Língua portuguesa dos estudantes participantes da pesquisa que não queiram participar; o professor do Atendimento Educacional especializado que não queira participar; Todos os outros membros da comunidade escolar que não fazem parte do público participante dessa pesquisa.

O orçamento: Financiamento próprio.

O cronograma: Exequível.

Instrumento de registro de dados: Dentro da eticidade.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pereira s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos CEP: 40.465-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.912.447

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em consonância
- 2 – Termo de confidencialidade: Em consonância
- 3 – A autorização Institucional da proponente: Em consonância
- 4 – A autorização da Instituição coparticipante: Em consonância
- 5 – Anuência da comunidade: Não se aplica.
- 6 - Folha de rosto: Em consonância
- 7 – Modelo do TCLE: Em consonância.
- 8 – Modelo do Assentimento: Em consonância.
- 9 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em consonância
- 10 – Termo de concessão: Em consonância
- 11 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Em consonância

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamentos dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP-UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

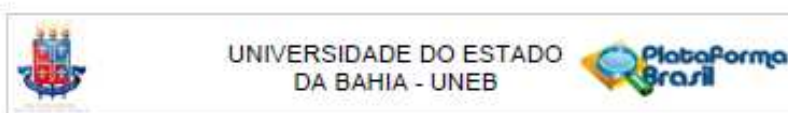
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o Projeto APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução CNS/MS 466/12 o CEP-UNEB considera o projeto APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP-UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Freitas s/n, antigo prédio da Petrobras 9º andar, sala 1, Água de Meninos,
 Bairro: Água de Meninos CEP: 40.405-120
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.912.447

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2023887.pdf	03/01/2023 13:34:04		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Estarcoido_pais_ou_responsaveis.docx	03/01/2023 13:33:13	Joseleide Elioterio dos Santos	Aceito
Outros	Instrumentos_para_coleta_de_dados.pdf	03/01/2023 13:09:42	Joseleide Elioterio dos Santos	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	31/10/2022 18:44:36	Joseleide Elioterio dos Santos	Aceito
Outros	Termo_de_Confidencialidade.pdf	27/10/2022 12:35:58	Joseleide Elioterio dos Santos	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_para_coleta_de_dados.pdf	27/10/2022 12:34:05	Joseleide Elioterio dos Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	19/10/2022 13:26:46	Joseleide Elioterio dos Santos	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_Concordancia_com_o_projeto_de_pesquisa.pdf	12/10/2022 17:54:42	Joseleide Elioterio dos Santos	Aceito
Outros	TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR.pdf	09/10/2022 09:38:06	Joseleide Elioterio dos Santos	Aceito
Outros	Termo_de_concessao.pdf	09/10/2022 09:36:16	Joseleide Elioterio dos Santos	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_institucional_da_coparticipante.pdf	09/10/2022 09:35:42	Joseleide Elioterio dos Santos	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_do_Pesquisador.pdf	09/10/2022 09:28:10	Joseleide Elioterio dos Santos	Aceito
Outros	Termo_Autorizacao_institucional_Da_Propositor.pdf	09/10/2022 09:16:27	Joseleide Elioterio dos Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 27 de Fevereiro de 2023

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Freire s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos CEP: 40.490-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefons: (71)3812-1330 Fax: (71)3812-1300 E-mail: cnpuneb@uneb.br