

Desafios e possibilidades na formação de leitores/as: *a inclusão de estudantes com necessidades específicas*

**Challenges and possibilities in the formation of readers:
*the inclusion of students with specific needs***

**Retos y posibilidades en la formación de lectores/as:
*la inclusión de estudiantes con necesidades específicas***

✉ SILVIA RODRIGUES ROSA*

Secretaria da Educação de Goiânia, Goiânia- GO, Brasil

✉ CARLA SALOMÉ MARGARIDA DE SOUZA**

Universidade Estadual de Goiás UEG/UnU, Inhumas- GO, Brasil

RESUMO: Este artigo objetiva discutir o desafio da inclusão de estudantes com necessidades específicas, com destaque para a formação leitora. A abordagem do tema em questão se deu a partir da seguinte problemática: como podemos favorecer o desenvolvimento da leitura em sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma a garantir a aprendizagem e, conseqüentemente, a inclusão de estudantes com necessidades específicas? Para responder a esta inquietação, realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico em vários/as autores/as de referência. Os resultados da pesquisa apontam que é possível realizar a formação de leitores/as com todos/as os/as estudantes de forma equitativa, desde que o/a professor/a busque metodologias inovadoras e conheça o perfil de aprendizagem de cada estudante para atendê-los/las dentro de suas especificidades.

* Mestra em pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Pedagoga. Especialista em Docência Superior; em Administração Escolar; Educação Física Escolar. Docente concorda da Secretaria de Educação de Goiânia e de Aparecida de Goiânia. *E-mail:* <silviaprof01@gmail.com>.

** Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Pedagoga. Especialista em Educação para a Diversidade e Cidadania; em Línguas; Educação Especial e Neuropsicopedagogia. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI) da UEG. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE. Docente efetiva da UEG/Inhumas e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. *E-mail:* <c.salome@hotmail.com>.

Palavras-chave: Leitura. Formação de leitores/as. Práticas docentes. Educação inclusiva.

ABSTRACT: This article aims to discuss the challenge in the inclusion of students with specific needs, with emphasis on reading training. The approach to the topic in question was based on the following issue: how can we favor the development of reading in the classroom, in the early years of Elementary School, in order to ensure learning and, consequently, the inclusion of students with specific needs? In order to respond this concern, we carried out a qualitative bibliographic research over several reference authors. The research results show that it is possible to train all students as readers in an equitable manner, as long as the teacher seeks innovative methodologies and knows the learning profile of each student to meet their needs within their specificities.

Keywords: Reading. Training of readers. Teaching practices. Inclusive education.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo discutir el reto de incluir a estudiantes con necesidades específicas, con énfasis en la formación en lectura. El abordaje del tema en cuestión se basó en el siguiente tema: ¿cómo podemos favorecer el desarrollo de la lectura en el aula, en los primeros años de la escuela primaria, para asegurar el aprendizaje y, en consecuencia, la inclusión de alumnos/as con necesidades específicas? Para responder a esta inquietud, realizamos una búsqueda bibliográfica cualitativa en varios/as autores/as de referencia. Los resultados de la encuesta muestran que es posible formar lectores/as con todos los estudiantes de manera equitativa, siempre que el/la docente busque metodologías innovadoras y conozca el perfil de aprendizaje de cada estudiante para atenderlos/as dentro de sus especificidades.

Palabras clave: Lectura. Formación de lectores/as. Prácticas docentes. Educación inclusiva.

Considerações iniciais

A atividade de leitura em sala de aula vem sendo uma das principais preocupações do corpo docente. Não é raro, portanto, depararmos com discursos docentes enfatizando dificuldades na área, os quais, algumas vezes, chegam a espelhar certo despreparo por parte desses/as profissionais para ofertar esse atendimento,

principalmente no Ensino Fundamental – Anos Finais. Isso se agrava ainda mais quando se trata do atendimento a alunos/as com necessidades específicas (deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades) que também frequentam as salas de aula comum na escola regular.

A compreensão leitora tornou-se uma das principais ferramentas de aprendizagem no ensino escolar. Ela perpassa todas as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo/a docente em sala de aula no desenvolvimento de conteúdos formais do currículo, principalmente quando se trata de extrair informações da leitura e refletir sobre ela. Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a leitura

compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p. 69).

Essa variedade de possibilidades de leitura em sala de aula ainda levanta vários questionamentos sobre o trabalho pedagógico, pois o/a professor/a precisa estar fundamentado/a em práticas pedagógicas mais sólidas que visem não somente decodificar ou converter letras em sons, mas oferecer oportunidades às crianças de fazerem inferências a partir do que já trazem consigo das vivências sociais, e, com isso, construir novos significados na aprendizagem formal oferecida pela escola.

As políticas de inclusão promovem a garantia para que as crianças com deficiências sejam atendidas na escola, mas, em sala de aula, existem várias dificuldades que precisam ser enfrentadas e superadas. As metodologias voltadas ao trabalho pedagógico com a inclusão ainda não parecem ser capazes de realmente incluir. Tais metodologias demonstram, muitas vezes, promover mais exclusão, pois, em muitas ocasiões, essas crianças ficam totalmente alheias ao que se está sendo ensinado.

Além disso, os conteúdos propostos na BNCC (BRASIL, 2018) se voltam para o atendimento aos/as alunos/as sem deficiências, a fim de potencializar o seu desenvolvimento integral, o que acentua o trabalho do/a professor/a na adaptação e na adequação de conteúdos às especificidades e capacidades dos/as estudantes com deficiências ou outras condições que gerem necessidades específicas e a promoção da qualidade e equidade escolar.

Quando se trata da formação de leitores/as críticos/as, a escola não tem cumprido o seu papel para com os/as estudantes que têm necessidades específicas, por não atender às demandas básicas de leitura. Sendo assim, este artigo busca respostas para a seguinte inquietação: como podemos favorecer o desenvolvimento da leitura em sala de aula, no

Ensino Fundamental – Anos Iniciais, de forma a garantir a aprendizagem e, consequentemente, a inclusão de estudantes com necessidades específicas?

No âmbito dessa inquietação, este artigo apresenta algumas reflexões acerca das práticas de leitura como espaço constitutivo do sujeito-leitor/a, orientadas pelos postulados da inclusão, especialmente pelos conceitos de leitura e inclusão no âmbito escolar.

Assim, reportamo-nos a uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico em autores de referência da área, como Kleiman (1998, 2008), Silva e Reis (2011), Reis e Lopes (2016), Zapparoli (2014), Souza (2020), Reis e Alves (2021), entre outros, além de realizarmos consultas a documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e os Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010).

Tendo em vista uma melhor compreensão do/a leitor/a, este artigo apresenta, além desta introdução, três seções. A primeira parte discute brevemente algumas concepções presentes na literatura sobre a leitura, tendo em pauta aspectos para que se tenha uma leitura significativa. A segunda parte apresenta um estudo sobre a formação de leitores/as e as práticas docentes, por meio das quais buscamos analisar a leitura e a formação de leitores/as e sugerir quais práticas se fazem necessárias para que o ensino da leitura de fato aconteça em um nível satisfatório. A terceira seção apresenta a prática de ensino da leitura e a inclusão de crianças com necessidades específicas, com o intuito de abordar o ensino da leitura para essas crianças a fim de que a formação de leitores/as aconteça de forma equitativa em sala de aula.

Concepções de leitura

O cenário educacional atual vem discutindo com muita frequência a leitura e seus diversos elementos como meio de inclusão social no contexto escolar. Por ser um dos processos mais abrangentes em sala de aula, a formação de leitores/as envolve características socioculturais presentes nas interações entre os indivíduos, dando sentidos à vida em sociedade. Por isso, o ato de leitura requer o levantamento de construções de significados, o que vai muito além da decodificação de códigos da linguagem. Na perspectiva da BNCC, “as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2018, p. 73).

A base desse processo de interação com o mundo por meio da leitura é o conhecimento prévio, ou seja, um processo interativo com abertura a novas aprendizagens (KLEIMAN, 1998). Ainda, de acordo com a autora, “leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEIMAN, 1998, p. 10). Sendo assim, a leitura deve ser desenvolvida para determinar os resultados de sentidos presentes no texto.

O processo de leitura, para ser significativo, exige um/a leitor/a que construa sentidos, favorecendo o avanço nos conhecimentos para que o/a aluno/a supere suas dificuldades. Assim, serão formadas pessoas comprometidas com a leitura e, conseqüentemente, com a formação escolar para a vida toda. Segundo a BNCC, esse processo requer

a participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (BRASIL, 2018, p. 73).

A despeito disso, nossa prática docente tem mostrado que a compreensão leitora que ainda hoje temos na escola está muito aquém do que realmente se espera, o que, segundo Isabel Solé (1998), seria a formação de leitores/as autônomos/as, capazes de aprender a partir de textos. Isso significa a competência de se estabelecer relações entre o que se lê, de questionar seus conhecimentos e, por fim, de transferir o que se sabe nos vários contextos.

Segundo Eni Puccinelli Orlandi (1994), a leitura deve ser produzida em um momento privilegiado do processo de interação verbal, no qual se desencadeia o processo de significação, sendo que, no momento mesmo que se realiza a leitura, configura-se o espaço da discursividade. Dessa forma, não existe um sentido pronto no texto, isto é, ele permeia as interações sócio-históricas e, a partir da leitura, o/a professor/a vai atribuindo sentidos. Nas palavras de Helena Brandão,

a concepção de leitura como um processo de enunciação se inscreve num quadro teórico mais amplo que considera como fundamental o caráter dialógico da linguagem e, conseqüentemente, sua dimensão social e histórica. [...] Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadãos (1994, p. 89).

Nesse sentido, entendemos e corroboramos Brandão, pois, de fato, a leitura deve ser percebida como uma prática social que se inscreve em um caráter dialógico e não mecânico de codificação e decodificação de grafemas em fonemas. Assim, a leitura é o elemento fundamental para a aproximação do/a leitor/a com o mundo que o cerca, para a aprendizagem significativa em sala de aula e também para a compreensão, interpretação, produção e recriação a partir das suas relações dialógicas que vão se estabelecendo em suas vivências.

A formação de leitores/as e as práticas docentes

Percebemos com muita frequência nas escolas as dificuldades com o trabalho da leitura de forma significativa, até porque muitas vezes as avaliações externas demonstram

maior ênfase na escrita e, com isso, a leitura fica em segundo plano. Tal situação é facilmente percebida na escola, onde aparecem inúmeros/a estudantes que escrevem razoavelmente bem e apresentam dificuldades na compreensão da leitura.

Essa estrutura de trabalho – muitas vezes um ato inconsciente dos/as docentes – vem causando muita deficiência no alcance dos objetivos de garantia dos direitos de aprendizagem dos/as estudantes no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Essa lacuna presente no desenvolvimento da leitura assevera uma precariedade na educação e deixa muitos/as estudantes à margem da aprendizagem, seguida, inúmeras vezes, da evasão escolar no Ensino Fundamental – Anos Finais, não conseguindo nem mesmo chegar ao Ensino Médio.

Os discursos que circundam a docência, no que concerne à leitura, vêm muitas vezes ‘rotulando’ os/as alunos/as. Por isso, não é raro ouvir enunciados como: ‘Esses/as alunos/as não gostam de ler’, ‘Os/as alunos/as só leem se forem obrigados’, ‘Não sei o que fazer para esses/as alunos/as lerem’, ‘Esses/as alunos/as não conseguem entender nada do que leem’. Devemos superar esse tipo de enunciado negativista que se percebe no cotidiano escolar.

Para tanto, faz-se necessária a aprendizagem do/a próprio/a professor/a ao tentar reorganizar suas práticas e, principalmente, ao buscar novos conhecimentos. Afinal, acreditamos que o/a professor/a, preocupado/a com o fazer pedagógico e com a aprendizagem significativa, deve trabalhar de forma a problematizar a leitura e levar o estudante a superar suas dificuldades. Até porque o/a professor/a, como agente de mudança social, pode fazer com que o livro se torne parte da vida dos/as estudantes e que eles/as tomem o gosto pela leitura.

As ações docentes em sala de aula tornaram-se a principal ferramenta na formação de leitores/as, pois estabelece relações que ocorrem em um contexto materialmente mediado em que se constroem conhecimentos por meio de práticas discursivas. A análise da realidade mediada pelo olhar do/a professor/a pode estabelecer mudanças significativas para com as desigualdades de aprendizagem em sala de aula, acrescentando-se a isto uma proposta de ensino dinâmica, criativa e respaldada pela valorização da diversidade.

A leitura ou a falta dela deixa claro que a formação de leitores/as na escola precisa passar por mudanças, o que é corroborado por várias pesquisas. Trata-se de um desafio muito difícil de ser superado, até porque essa deficiência significativa na leitura só é percebida no Ensino Fundamental – Anos Finais, quando os/as estudantes já tomaram certa apatia pela leitura.

Inverter esse quadro não é tarefa fácil. Ao/a professor/a cabe a tarefa de introduzir a leitura desde os anos iniciais e, aos poucos, ir problematizando a leitura para que o aluno se comprometa com ela e não passe a ler somente por obrigação, mas que sinta prazer ao fazer isso.

Várias são as causas das falhas de compreensão e de apreensão quanto à leitura e, como consequência, no que diz respeito à produção de textos. Para se produzir bons textos, necessita-se ser um/a bom/boa leitor/a e, acima de tudo, necessita-se que esse/a leitor/a seja crítico/a para com suas leituras. Ainda segundo a BNCC, esse/a leitor/a deve ser formado/a nas escolas, pois,

durante a leitura, as habilidades operam de forma articulada. Dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos. O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras, que, por mais que possam não contar com uma compreensão mais fina do texto, podem, em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses/objetivos em pauta (BRASIL, 2018, p. 74).

Nesse sentido, as escolas precisam estar mais bem preparadas para atender às demandas educacionais existentes. Como a leitura é a porta de conhecimentos para compreender todos os conteúdos curriculares e atuar de forma participativa no mundo, ela precisa ganhar mais espaço no âmbito escolar, ou seja, mais importância na sala de aula e na vida do/a aluno/a.

Os/as teóricos/as que abordam a leitura defendem que o/a estudante/leitor/a faz, de forma recorrente, uma reconstrução de suas próprias leituras. Isso significa que ele/a deve fazer uma leitura dialógica, em uma concepção discursiva, a qual, vinculada à sua prática cotidiana, vai ampliando sua capacidade de compreensão, de conhecimentos e de experiências. Acerca disso, Maria José Rodrigues Faria Coracini (2002, p. 15) afirma ser o ato de ler

um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor – ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. É o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido.

Nesses termos, as formas de compreensão da leitura, sob o aspecto crítico, se dão de modos distintos umas das outras, pois, em cada caso, analisa-se o meio social, ou seja, o contexto do qual o/a leitor/a participa. Seria interessante que a escola/professor/a, seguindo essa concepção, criasse convivências para que os/as estudantes/leitores/as pudessem fazer suas leituras, recontassem e reescrevessem suas histórias, para irem além de apenas uma leitura sem fundos didáticos/pedagógicos, ou seja, uma leitura vazia e sem compreensão.

E é na escola que essa formação deve ser garantida. Essa formação tem, no/a professor/a, o principal ponto de apoio no desenvolvimento da aprendizagem. Ao/à professor/a cabe ajudar o indivíduo com o desenvolvimento significativo das etapas de leitura e, assim, contribuir para a formação de leitores/as, uma vez que o desenvolvimento e a progressão das habilidades “não se dá em curto espaço de tempo, podendo supor diferentes graus e ir se complexificando durante vários anos” (BRASIL, 2018, p. 74). Espera-se, também, do/a docente, o exemplo de leitor/a que irá fazer brotar o gosto pelos mais diversos tipos textuais presentes na sociedade, fazendo com que o/a aluno/a perceba que a leitura percorre a vida no dia a dia e no desenvolvimento das várias habilidades individuais de formação para atuar em sociedade.

A prática de ensino da leitura e a inclusão de estudantes com necessidades específicas

Os vários discursos que permeiam o ensino se relacionam com o respeito e a valorização da inclusão das diferenças. Partindo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2010, p. 20), fica assegurado ao/à estudante “o acesso à participação e à aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais”.

Outro marco que garante a educação inclusiva é a Constituição Federal de 1988, que estabelece, no artigo 206, inciso I, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, e o artigo 208, que garante, como dever do Estado, a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2010).

Contudo, é recorrente, na prática escolar, perceber que ‘incluir’ significa apenas participar, brincar, estar junto com os/as demais, fazer as mesmas coisas que os/as outros/as alunos/as fazem. Os discursos presentes no corpo docente na escola tratam a educação inclusiva apenas no intuito de manter o direito ao convívio com a diversidade, mas, na maioria das vezes, esses/as estudantes são colocados à margem da educação. Isso justifica o fracasso escolar culpabilizando individualmente os/as estudantes que apresentam dificuldades específicas, segregando-os/as do direito de aprender.

Nesse cenário em que o movimento de inclusão se faz tão presente na escola, emerge a necessidade de “construir novos saberes, numa busca incansável pela organização de um trabalho pedagógico que reflita num ensino comprometido com as diversas características, estilos e ritmos de aprendizagem (SOUZA, 2020, p. 54).

É preciso compreender que, práticas pedagógicas ultrapassadas não dão conta de atender o ritmo de aprendizagem de todos/as os/as alunos/as, deixando-os/as desmotivados/as para a leitura e, principalmente, na interação com os conteúdos curriculares. Muitas vezes, questionamo-nos: seria possível um ensino por meio do qual sejam criadas oportunidades para que os/as estudantes, inclusive os/as de Necessidades Educacionais Específicas (NEE), possam construir seus conhecimentos e se sentirem parte do processo?

As práticas pedagógicas inovadoras/provocativas e com ênfase na leitura dos mais variados gêneros textuais seriam um dos principais caminhos para a formação de leitores/as. Essa seria a principal função da escola: despertar leitores/as e incentivar a leitura. Seguindo esses pressupostos, Ângela Kleiman (2008) assinala que para o ensino da leitura não se deve unificá-la, atribuindo somente a leitura do/a professor/a, pois se trata de uma leitura subjetiva, em que o/a leitor/a carrega suas experiências ao ato de ler.

Não falamos aqui que os/as estudantes que possuem deficiência alcançariam as mesmas práticas leitoras que os/as estudantes sem as mesmas condições, mas consideramos os diversos caminhos para que a leitura flua, desperte a reflexão crítica e problematize

os diversos posicionamentos que vão sendo levantados em sala de aula, de acordo com a possibilidade que cada um apresenta. Para João Luiz Gasparin (2012, p. 47), a problematização “é o fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem”, o que deixa claro que o/a estudante precisa ser desafiado/a, provocado/a.

A falta de sequência didática no desenvolvimento das atividades de leitura também precisa ser discutida. Muitas vezes percebemos que o plano não sai da teoria e a prática fica aquém da proposta de desenvolvimento da leitura. O ato de interação com a leitura, como uma ferramenta no aprendizado dos/as estudantes é, sim, um grande avanço do ensino em sala de aula e é possível ir além, usando-a como distração e diversão, fazendo com que a leitura ‘deleite’ também seja usada para aprender continuamente.

Kelem Zapparoli (2014) preceitua que as atividades que envolvem o desenvolvimento da leitura e da escrita não podem ser desenvolvidas por meio de treinos repetitivos e sem sentido, pois tanto o/a estudante sem deficiência quanto o/a com deficiência necessita sentir prazer ao executar a atividade, além de necessitar perceber um significado, uma função real naquela ação.

De acordo com Nilza Sanches Tessaro (2005), as limitações maiores no trabalho com alunos/as com necessidades específicas não estão relacionadas com a deficiência em si, mas com a credibilidade, os estímulos e as oportunidades que são oferecidas a essas pessoas. O/a professor/a deve utilizar da sua criatividade e proporcionar atividades atrativas que estimulem o interesse de todos/as, e, sobretudo, ter boas expectativas em relação à aprendizagem de todos/as os/as estudantes.

As matrizes curriculares das disciplinas, muitas vezes extensas, apontam cada vez mais para a necessidade da compreensão leitora. Para os/as estudantes terem sucesso na apreensão dos conteúdos, eles/elas precisam retirar informações e aplicá-las na prática de suas vivências. Lev Semenovich Vygotsky (1998) já defendia o convívio em sala de aula de estudantes mais adiantados/as com aqueles/as que ainda precisam de apoio para dar seus primeiros passos, pois, segundo esse teórico,

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da 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 (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Esse seria o papel principal dos/as professores/as: partir dos conhecimentos que os/as estudantes trazem consigo e levá-los/as ao conhecimento formal, respeitando as especificidades de cada um/a, e atendê-los/as em suas especificidades, o que torna urgente a necessidade de rupturas de velhos paradigmas de uma educação padronizada, com a visão homogênea de estudantes classificados/as segundo padrões de normalidade.

Nesse sentido, entendemos que, a lógica do papel da escola na perspectiva inclusiva, requer docentes com formação ampla e específica sobre as diferentes necessidades que

emergem no contexto da Educação Especial. Corroboramos com Carla Salomé Margarida de Souza (2020, p. 84) ao defender que essa concepção de formação “seja necessária a todos os profissionais de uma instituição, uma vez que a inclusão é responsabilidade de todos”.

O/a professor/a tem o papel principal na formação de leitores/as. É ele/a que influenciará de forma negativa ou positiva os/as estudantes em seu processo de formação como leitores/as. Esse processo não pode ser reduzido somente ao ensino de regras gramaticais ou conteúdos impostos nos livros didáticos, ou seja, a prática de leitura não pode se resumir a uma leitura imposta, cobrada em provas e produções textuais, uma leitura reduzida, ‘engessada’, que ensina apenas conteúdos curriculares, priorizando os aspectos cognitivos.

A formação de leitores/as tem no/a professor/a o principal ponto de apoio no desenvolvimento da aprendizagem dos/as estudantes, ou seja, no desenvolvimento significativo das etapas de leitura necessárias à formação de leitores/as competentes. Isso se reflete claramente na fala de Marlene Barbosa de Freitas Reis e Cristiane Rosa Lopes (2016), que chamam o/a professor/a à desconstrução de algumas concepções que engendram a educação, afinal, precisamos transcender a perspectiva monocultural e unilateral do pensamento do/a professor/a e optar por uma educação intercultural, interdisciplinar e inclusiva que rompa com os muros dos saberes.

Uma das maiores inquietações da educação inclusiva é, com certeza, a dificuldade que os/as estudantes com necessidades específicas apresentam para alcançar resultados na aquisição da leitura de forma equitativa, garantindo o direito de aprendizagem. A leitura é um instrumento de suma importância para o sucesso na aprendizagem, sendo pauta para intensas discussões no ambiente escolar, onde a heterogeneidade se faz muito presente e, notoriamente, as dificuldades se acentuam principalmente nas práticas docentes, por demandarem novos desafios para que suscitem no/a aluno/a o desejo de buscar novos desafios perante a sociedade.

Essa situação se reflete na sala de aula, na qual, muitas vezes, se encontra um/a professor/a sem a devida formação para o trabalho com a inclusão de estudantes com necessidades específicas, e que, na conturbada dinâmica de sala de aula, acaba por não atender tal demanda. Contexto, este, em que não se podem negar as diferenças e as múltiplas aprendizagens. É preciso que se tenha em vista a construção de conhecimentos e práticas pedagógicas que assegurem o direito à diversidade, o acesso ao conhecimento e a inclusão de todos os educandos (SILVA; REIS, 2011).

Seguindo essa proposta de atendimento, percebemos que as habilidades e as necessidades educacionais específicas do público-alvo da educação especial devem ser respeitadas. Para tanto, são requeridas do/a professor/a habilidades para um trabalho diversificado no intuito de atender às especificidades educacionais para o ensino da leitura e práticas leitoras em todos os componentes curriculares – uma leitura significativa para a consolidação da aprendizagem. Isso se deve às novas concepções de leitura, de sujeitos/as e de identidade que perpassam a escola e a sociedade em geral.

O que temos notado em nossas experiências no ambiente escolar com estudantes com NEE é que o não alcance de objetivos propostos, tanto da leitura quanto da escrita, é quase sempre justificado com base na deficiência da criança. A escola precisa, de fato, e não apenas de direito, incluir a todos/as, com vistas ao desenvolvimento integral de seus estudantes. Para Maria Teresa Eglér Mantoan (2006, p. 15), “a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos”.

Para que a inclusão seja efetivada na escola, é preciso que esta se transforme, começando por desconstruir práticas de segregação, abandonando toda forma de discriminação contra a pessoa com deficiência ou contra qualquer outro/a estudante. Conforme Anita Brito e Nicolas Brito Sales (2017), incluir não significa tentar ‘curar’ o/a educando/a ou adequá-lo/a a métodos já existentes e fossilizados. Incluir significa trabalhar com todos dentro de suas habilidades diferenciadas; aprimorá-las, desafiá-las... é respeitar e entender as capacidades de cada um sem esperar um modelo ideal. Nesse sentido, além de preparo por parte do/a professor/a, é fundamental criar espaços de reflexão que levem todos/as os/as estudantes a se beneficiarem com as diferenças.

A leitura, para se tornar significativa para todos/as os/as estudantes, é construída, também, no trabalho com o lúdico, no uso dos recursos mais variados, como jogos, brincadeiras, biblioteca, leitura de imagens e até brinquedos para desenvolver as potencialidades ainda não descobertas pelos/as estudantes. As atividades lúdicas possuem grandes vantagens para o trabalho com o/a estudante com deficiência. Ao brincar, diversas habilidades estarão sendo estimuladas: atenção, memória, coordenação motora, linguagem, entre outras (ZAPPAROLI, 2014).

O processo interpretativo da leitura se constitui de formas diferenciadas em cada pessoa, em função do tempo de consolidação da aprendizagem e sua forma de vida no meio social, o que demanda, do/a professor/a, ser maleável para respeitar todas as opiniões e valorizar a experiência de cada estudante. É preciso, sempre, planejar metodologias adequadas para propiciar estímulo ao desenvolvimento e não deixar com que eles/as se sintam aquém dos demais estudantes ali inseridos/as, como se não fizessem parte do grupo no geral, levando-os/as a se sentirem diferentes na turma.

Tais apontamentos são apresentados nos estudos de Silva e Reis (2011), quando asseveram que se espera que o/a professor/a seja capaz de compreender e praticar a diversidade e esteja aberto/a à práticas inovadoras/provocativas. Deve-se, portanto, aprimorar conhecimentos sobre como melhor atender às características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências etc.) de cada estudante, a fim de planejar aulas que levem em conta tais informações e necessidades. Além disso, de acordo com Reis e Alves (2021), o envolvimento e engajamento profissional, a empatia, e principalmente o senso de interatividade afetiva, deve ser permanente nas condutas do professor/a em sala de aula.

A leitura como prática social deve interagir com a vida pessoal de cada estudante, colocando em evidências seus sentimentos, frustrações e as emoções e, quando se trata de estudantes especiais, os/as profissionais envolvidos/as devem ser capazes de enxergar nas diferenças e nas singularidades as possibilidades de enriquecimento mútuo (REIS; LOPES, 2016) e fazer com que tudo isso seja expresso de forma a levá-los/as a despertar dentro deles/as a autoconfiança e a certeza de que suas capacidades pessoais e cognitivas podem ser desenvolvidas de forma igualitária às dos/as demais estudantes.

Considerações finais

O estudo aqui apresentado evidencia que o trabalho com a leitura no ambiente escolar, de forma significativa, representa muito mais do que o simples desenvolvimento dos componentes curriculares. Perpassa a consciência de que a leitura deve se dar em uma perspectiva dialógica, em conexão com as práticas sociais do dia a dia de vida dos/as estudantes.

Os/as docentes são responsáveis diretos/as por mediar o conhecimento, fazer com que o/a estudante chegue à aprendizagem significativa, dando ao/a leitor/a o discernimento para que ele/a construa novos sentidos ao se deparar com os mais variados tipos de textos encontrados em circulação na sociedade e necessários para o fortalecimento dos saberes e competências de que um ser humano precisa ao longo da sua vida.

O estudo aponta que o desenvolvimento da leitura para os/as estudantes com necessidades específicas assegura a eles/as o direito de exercer sua cidadania e o desenvolvimento intelectual, para estimular a vida acadêmica e promover a descoberta de novas habilidades. A visão do/a professor/a para o trato da inclusão em sala de aula deve ser sempre em torno da superação e nunca da limitação. Por isso, este/a deve também estar preparado/a e atento/a às demandas apresentadas por cada estudante e trabalhar dentro das possibilidades expressas por cada um/a no intuito de ir sempre além do nível que ele/a se encontra, levá-lo/a a acreditar que ele/a sempre pode mais e fazer com que a leitura se torne um hábito prazeroso no ambiente escolar.

Notamos que existe uma contradição entre os vários discursos docentes e as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da leitura em sala de aula, principalmente quanto à inclusão de estudantes com necessidades específicas e o que realmente acontece no 'chão da sala de aula'. As práticas docentes se voltam, na maioria das vezes, para atender estudantes que não apresentam nenhuma dificuldade, o que reverbera uma pseudoinclusão. A boa notícia é que o/a professor/a, como agente de mudanças, pode também transformar suas práticas, tornando-as mais inclusivas e significativas para todos/as os/as estudantes.

Por fim, ao responder à inquietação que motivou este estudo, percebemos que, para favorecer o desenvolvimento da leitura em sala de aula, de forma a garantir a aprendizagem e, conseqüentemente, a inclusão de estudantes com necessidades específicas, as práticas de ensino da leitura devem ser diversificadas, apresentar um sentido real, uma função utilitária, numa concepção dialógica. Assim, o/a professor/a pode agregar a isto práticas lúdicas e atividades atrativas que despertem o interesse dos/as estudantes e respondam às suas necessidades específicas.

Recebido em:10/08/2020 e Aprovado em:05/07/2021

Referências

- BRANDÃO, Helena N. O leitor: co-enunciador do texto. In: *Polifonia*. n. 1. Cuiabá: Editora da UFMT, 1994, pp. 85-90.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* / Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* [2018]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 maio 2020.
- BRITO, Anita; SALES, Nicolas Brito. *TEA e inclusão escolar: Um sonho mais que possível*. São Paulo: Editora do Autor, 2017.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2002.
- GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórica-crítica*. 5. ed. rev. Campinas. SP: Autores associados, 2012.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6. ed. Campinas: Pontes, 1998.
- KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2.ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; ALVES, Mirella D. Perspectivas inclusivas e as habilidades socioemocionais diante do transtorno do espectro autista. In: BATISTA, Cristiane Elisa Ribas; FERREIRA, Ezequiel Martins. (Org.). *Psicologia em foco: Fundamentos, práxis e transformações*. Vol. 1. Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; LOPES, Cristiane Rosa. Educação e Diversidade: uma relação de alteridade nas práticas escolares. In: SUANNO, Marilsa Vanessa Rosa; FREITAS, Carla Conti de. *Razão sensível e complexidade na formação de professores: desafios transdisciplinares*. Anápolis: Editora UEG, 2016.

SILVA, Livia Ramos de Souza. REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação inclusiva: o desafio da formação de professores. *REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas* ISSN 1984-6576 – v. 3, n.1 – março de 2011 – p. 07-17.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Carla Salomé Margarida de. *A Educação Especial no Ensino Superior: o Atendimento Educacional Especializado na Universidade Estadual de Goiás*. Curitiba: CRV, 2020.

TESSARO, Nilza Sanches. *Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZAPPAROLI, Kelem. *Estratégias lúdicas para o ensino da criança com deficiência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.