
A LEITURA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO DOCENTE DE PORTUGUÊS

Cristiane Malinoski Pianaro ANGELO

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Renilson José MENEGASSI

Universidade Estadual de Maringá – UEM

Resumo: Este artigo objetiva discutir a formação do professor de Letras na perspectiva da educação inclusiva, a partir das vivências de uma aluna estagiária de Licenciatura em Letras Português, de uma universidade pública do estado do Paraná, em práticas de ensino em uma Sala de Recursos Multifuncionais – 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em que realizou o trabalho de observação e atuação com foco nas habilidades de leitura de alunos com necessidades educacionais especiais. Com fundamentação nos pressupostos histórico-culturais sobre a mediação e das pesquisas sobre leitura desenvolvidas pela Linguística Aplicada, as análises efetuadas, a partir do relatório de estágio, demonstraram que, por meio das experiências no contexto inclusivo, mediadas pelo professor supervisor e pelos colegas de formação, a estagiária apreende as dificuldades de leitura dos alunos, como também as estratégias e abordagens para trabalhá-las, atuando nas suas zonas de desenvolvimento proximal.

Palavras-chave: Formação docente inicial; Leitura; Educação Inclusiva; Sala de Recursos Multifuncionais.

READING IN THE MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOM: REFLECTIONS ON THE PORTUGUESE LANGUAGE PRACTICUM

Abstract: This article aims at discussing language teacher education from an inclusive education perspective, based on the experiences of a student-teacher of Portuguese as a first language from a public university in the state of Paraná. The student-teacher's teaching practices were carried out in a Multifunctional Resource Room – 6th to 9th grade of elementary school. She conducted her observation and practice with a focus on the reading abilities of students with special educational needs. The analysis was based on cultural-historical assumptions about mediation and studies on reading carried out in the Applied Linguistics field. The analysis of the student-teacher's final report showed that, through her experiences in the inclusive context, mediated by the supervising teacher and her classmates, she became acquainted with the reading difficulties of the students, as well as the strategies and approaches to deal with such difficulties, teaching the students in their zone of proximal development.

Keywords: Initial teacher education; Reading; Inclusive Education; Multifunctional Resource Room.

LECTURA EN LA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONALES: REFLEXIONES SOBRE LA ETAPA DE ENSEÑANZA PORTUGUESA

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir la formación del profesor de Letras en la perspectiva de la educación inclusiva, de las experiencias de un estudiante del curso de licenciatura em Letras Português del universidad pública en el estado de Paraná, en las prácticas de enseñanza en un sala de recursos multifuncionales – 6º al 9º año de la enseñanza fundamental, en que realizó el trabajo de observación y actuación con foco en las habilidades de lectura de alumnos con necesidades educativas especiales. Con la fundamentación en los supuestos histórico-culturales sobre la mediación y las investigaciones sobre lectura desarrolladas por la Lingüística Aplicada, los análisis efectuados, a partir del informe de prácticas, demostraron que, a través de las experiencias en el contexto inclusivo, mediadas por el profesor supervisor y por los compañeros de trabajo la formación, la practicante aprehende las dificultades de lectura de los alumnos, así como las estrategias y enfoques para trabajarlas, actuando en sus zonas de desarrollo proximal.

Palavras clave: Formación docente inicial; Educación inclusiva; Sala de recursos multifuncionales.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2015) estabelecem que as instituições de ensino superior assegurem nos currículos a formação docente para trabalhar na perspectiva inclusiva, contemplando conhecimentos relacionados às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, cabendo-lhes oferecer ao professor em formação possibilidades de observação, análise, reflexão e práticas às diferenças e às necessidades individuais.

Apesar dessas determinações, pesquisas, como a de Cruz e Glat (2014), apontam que, de maneira geral, os cursos de licenciatura não estão preparados para desempenhar a função de formar professores que saibam acolher a heterogeneidade e a singularidade postas pela inclusão. Na maioria das vezes, são oferecidos a esses professores conhecimentos sobre Língua Brasileira de Sinais – Libras, conforme estabelece o Decreto Nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), mas não são contemplados, no currículo das licenciaturas, outros momentos de discussão sobre as demais necessidades educacionais especiais (GREGUOL et al., 2013).

O descompasso entre as orientações legais, erigidas nos pressupostos de uma educação voltada à inclusão, e o percurso formativo concreto do professor da Educação Básica gera o fenômeno da pseudoinclusão (MIRANDA; GALVÃO, 2012), ou seja, o estudante com deficiência tem o direito de estar matriculado na escola regular, mas não se encontra devidamente incluído no processo de aprender.

Sendo assim, para que possamos esperar do docente da Educação Básica, outra atitude, que não seja o descaso, a resistência ou a falta de investimento na escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais, torna-se imprescindível mobilizar o futuro professor a comprometer-se com a escolarização de todos os alunos a partir de uma formação inicial que não negligencie o acolhimento e o trato da diversidade (BRASIL, 2015).

Com base nesses pressupostos, este artigo tem por objetivo discutir a formação do professor de Letras, na disciplina de Português, na perspectiva da educação inclusiva, a partir das experiências vivenciadas por uma aluna de um 4º ano de Licenciatura em Letras Português, de uma universidade pública do estado do Paraná, no curso do estágio curricular obrigatório durante o ano de 2017 e descritas no relatório de estágio, como amostra representativa do todo dos estagiários do período. Para propiciar ao futuro profissional de Letras a construção de suas concepções a respeito do processo de ensino e de aprendizagem de alunos com deficiências, parte do estágio obrigatório desses estagiários foi desenvolvida em Salas de Recursos Multifuncionais – SRM – 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nas quais observaram, dentre outros aspectos: a função e as especificidades do programa; as características do público atendido pelo programa; o trabalho com a leitura e a escrita nesse contexto de ensino; a relação entre professor da SRM e alunos; a relação entre o professor da SRM e professor de Língua Portuguesa da classe regular.

De acordo com a legislação federal (BRASIL, 2012), as SRM são organizadas de forma a atender os seguintes grupos: a) alunos com deficiência: com obstáculos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva de aprendizagem na escola e na sociedade; b) alunos com transtornos globais do desenvolvimento: com alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com transtorno do espectro autista e psicose infantil; c) alunos com altas habilidades/superdotação: demonstram potencial elevado em

qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. Para o atendimento desses grupos, são oferecidas as seguintes condições: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos (BRASIL, 2012).

Sabemos que, para atuar na SRM, é preciso que o profissional tenha uma formação que o habilite para o exercício da docência na educação especial, a qual não é obtida pelo licenciado em Letras Português, de forma convencional. No entanto, entendemos que, a partir das situações vivenciadas na SRM, os futuros professores podem vislumbrar a escola como um projeto coletivo, adquirindo uma orientação inclusiva que os faça compreender as demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como perceber a SRM com um espaço que complementa e implementa a escolarização no ensino comum.

Ressaltamos que esta pesquisa faz parte do projeto “Linguagem, Letramento e Diversidade”, o qual foi aprovado pelo Comitê de Ética (Parecer 1693495) da Universidade Estadual de Maringá, como também do projeto “Leitura e escrita: dificuldades de ensino e de aprendizagem no ensino básico”, com apoio da UNICENTRO e da Fundação Araucária.

1. PRESSUPOSTOS HISTÓRICO-CULTURAIS E O PROCESSO DA LEITURA

A SRM, criada pela Portaria Normativa Nº 13/2007, é um programa da educação especial que objetiva “apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (BRASIL, 2007). Dentre as atividades a serem privilegiadas nesse espaço estão as que se relacionam ao desenvolvimento das habilidades mentais superiores e de enriquecimento curricular (BRASIL, 2012). Ao se considerar que a linguagem é, na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1994), tanto uma função mental superior como também uma ferramenta que atua no desenvolvimento de outras funções superiores, o trabalho com a leitura e a escrita adquire *status* de essencialidade em SRM.

Vygotsky (1994) enfatiza que as funções superiores – a atenção, a percepção, a linguagem entre outras, em uso consciente – são desenvolvidas por meio da interação com outros sujeitos; primeiro, desenvolvem-se interpsicologicamente e, depois, tornam-se intrapsicológicas. Sendo assim, a instrução escolar, por meio das intervenções intencionais e

planejadas, demonstrações e recursos propiciados pelo professor, cumpre o papel fundamental de possibilitar a aprendizagem e, conseqüentemente, estimular o desenvolvimento das funções para que o aluno as utilize em diferentes atividades socioculturais.

Consideramos que os pressupostos de Vygotsky (1994), aliados ao trabalho com os processos de leitura, favorecem avanços na aprendizagem dos alunos com deficiências e com dificuldades de aprendizagem específicas, visto que a perspectiva processual refere-se a procedimentos graduais e contínuos que instigam o desenvolvimento do sujeito leitor, permitindo que o aluno se transforme gradativamente, ao passar por várias etapas de mudança (MENEGASSI, 2010; 2016), superando, assim, suas dificuldades na leitura e alcançando um nível mais independente no uso da linguagem, em suas manifestações orais e escritas.

Sabemos que, nas últimas décadas, as concepções discursivas de leitura, sustentadas por diferentes correntes teóricas da Linguística, como a Análise do Discurso de orientação francesa, a Análise Crítica do Discurso e a Análise Dialógica do Discurso, vêm ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas em Linguística Aplicada, ao problematizarem não apenas as relações entre texto e leitor, mas, também, as condições de produção dos discursos, as determinações sócio-históricas do dizer e os vários sentidos possíveis de construção pelo indivíduo leitor, em dados contextos. No entanto, ao levarmos em conta o contexto da SRM, compreendemos que é salutar que o ensino da leitura junto a alunos com necessidades educacionais especiais traga as contribuições da Psicolinguística (SCLIAR-CABRAL, 1991), visto que essa corrente teórica trabalha com o processamento cognitivo, procurando elucidar como o significado na leitura vai sendo construído a partir da relação com o texto, e não somente com o produto final da leitura. Esta escolha se assenta na necessidade de desenvolver-se, inicialmente, nessa parcela de alunos, as habilidades básicas de processamento da leitura, que não se constituem da mesma maneira como nos alunos considerados regulares.

Sob esse viés, entendemos o processo de leitura como um conjunto sequencial e particular de eventos que permitem ao leitor compreender os diversos textos que se propõe a ler. Trata-se de um processo que deve ser ensinado, conforme orienta Solé (1998), principalmente junto a alunos que apresentam dificuldades de leitura, como no contexto da SRM, em que, muitas vezes, são oferecidas somente tarefas de decifração, sem agir sobre o texto e lhe dar sentido por meio de sua leitura. Desse modo, torna-se necessário que o professor guie-

o no processamento da leitura, planejando tarefas que ampliem de forma gradativa a sua aprendizagem.

A primeira etapa do processo de leitura é a decodificação, na qual o aluno inicia o reconhecimento do código escrito e sua ligação com o significado pretendido no texto (MENEGASSI, 2010). Esse é o momento em que o aluno basicamente junta as letras para formar sílabas, as sílabas em palavras e as palavras em frases, adquirindo habilidades ligadas ao saber fazer mais simples do processamento, “mas não de menor importância” (MENEGASSI, 1995, p. 86). À medida que as informações são decodificadas, o leitor as relaciona com a bagagem de conhecimentos que já possui, compreendendo o texto como um todo coerente, que faz sentido em um dado contexto, desencadeando, assim, a etapa da compreensão. A partir da conjunção entre os dados dos textos e os conhecimentos acumulados pelo aluno – suas percepções do mundo, valores, julgamentos, cultura, ideologia, o leitor está em condições de constituir “palavras próprias”, o que o conduz à terceira etapa do processo: a interpretação - “a etapa da utilização da capacidade crítica do leitor, o momento em que analisa, reflete e julga as informações que lê” (MENEGASSI, 2010, p.50), suscitando, desse modo, um novo texto, fruto da manifestação de leitura realizada por meio de informações diferentes do texto original. A última etapa do processo da leitura é a retenção, que se destina a armazenar as informações mais importantes na memória do leitor. De acordo com Rodrigues (2013, p.49), a retenção compreende “[...] a verificação do aprendizado do aluno, o crescimento e o amadurecimento intelectual e cognitivo que muitas vezes não pode ser mensurado pelo professor imediatamente, só é verificado em momentos posteriores, em eventos que precise refletir”. Refere-se, assim, a uma etapa atrelada às etapas anteriores e que se constrói gradativamente, de acordo com as necessidades, interesses, dificuldades e singularidades de cada leitor.

Ao tomarmos os aportes da teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 1994), entendemos que, para que os alunos se apropriem dos processos de leitura e respondam as suas demandas na escola e na sociedade, é necessário que o trabalho a eles direcionado seja intencional e cientificamente planejado, com o intuito de atuar no processo natural do desenvolvimento humano. Para Shimazaki e Menegassi (2016, p. 40), “O professor deve atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno, e no caso da pessoa com deficiência, Vygotsky (1998) pontua que em função do pouco convívio social, essa pessoa tem poucas funções a serem consolidadas, por não serem estimuladas a isso”. Nesse sentido, o professor deve criar e consolidar sucessivas zonas de próximo desenvolvimento ao atuar nas etapas dos processos de

leitura do aluno com necessidades especiais, contribuindo para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

2, TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Para refletirmos acerca do estágio docente de Letras em SRM, definimos para este estudo, como fonte de informações, o relatório de estágio, elaborado por uma aluna estagiária do 4º ano de Letras Português, identificada aqui por Monalisa, a partir das experiências vivenciadas durante o estágio curricular realizado em uma SRM. Este relatório foi submetido à Análise de Conteúdo, o qual visa (...) “por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (BARDIN, 1995, p.42). No caso desta pesquisa, a Análise de Conteúdo possibilitou-nos inferir, com respaldo no referencial da teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 1994), na legislação voltada à educação especial e nos estudos da Linguística Aplicada a respeito dos processos de leitura (MENEGASSI, 2010; 2016) como o estágio supervisionado em SRM propiciou à professora em formação os conhecimentos voltados às necessidades dos alunos

Monalisa produziu o relatório em duas etapas: primeiro, relatou as experiências do estágio de observação; após, fez os relatos a partir das vivências na fase de regência de aulas em SRM. Entre essas etapas e permeando toda a prática de estágio, houve as intervenções do professor formador, ou professor de Estágio Supervisionado, durante as aulas na universidade e nas orientações individuais à estagiária, estimulando leituras, pesquisas, reflexões sobre as práticas em SRM, orientando o planejamento e o desenvolvimento de aulas junto a alunos com necessidades educacionais especiais. As intervenções do formador não foram explicitadas no relatório de estágio, entretanto, são indispensáveis para se entender o desenvolvimento das práticas de leitura em SRM, no ensino aos alunos com necessidades especiais.

3. O ESTÁGIO DOCENTE EM SRM

3.1. CONTATO INICIAL COM A DOCENTE E OBSERVAÇÕES DE AULAS EM SRM

Na sala em que Monalisa estagiou estavam matriculados vinte alunos. Para melhor atendê-los, a professora regente dividiu-os em três grupos, sendo que cada grupo frequentava

a sala duas vezes por semana, durante 1h30 aproximadamente. Monalisa acompanhou as aulas em um grupo constituído de cinco alunos, no entanto “durante as observações e atuações o trabalho era geralmente realizado com dois alunos, no máximo três” (Monalisa, relatório de estágio¹). Assim, procurou seguir e desenvolver um trabalho mais próximo com a aluna Karla (designação fictícia, para manter o anonimato), do 6º ano do Ensino Fundamental regular, que estava sempre presente nas aulas, embora ainda não contasse com uma avaliação profissional externa sobre sua aparente dificuldade e/ou deficiência para estar matriculada na SRM. A presença dessa aluna na SRM respalda-se nas orientações quanto aos documentos comprobatórios dos alunos com deficiências, dadas pela SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão que determina, sobre o assunto: “não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico” (BRASIL, 2014). No estado do Paraná, o atendimento nas SRM é estendido aos alunos com transtornos funcionais específicos, isto é, que apresentam dificuldades acentuadas na aquisição e uso da “[...] audição, linguagem oral, leitura, linguagem escrita, raciocínio, habilidades matemáticas, atenção e concentração” (PARANÁ, 2016, p.02) e distúrbios de aprendizagem e transtornos de déficit de atenção e hiperatividade (PARANÁ, 2016).

A estagiária fez, assim, uma entrevista com a professora para constatar, a partir da sua visão, a função e as especificidades do programa; as características do público atendido pelas SRM; o trabalho com a leitura e a escrita nesse contexto de ensino; a relação entre professor da SRM e professor da classe regular. Com base nesse contato inicial, Monalisa expõe, em seu relatório de estágio, as dificuldades enfrentadas pela docente:

Episódio 1

“Na SRM são ministrados todos os conteúdos possíveis e em alguns momentos a professora precisa pesquisar para dar conta de tantas disciplinas. Como nessa escola os professores interagem com a SR, a professora regente também concilia as solicitações dos professores, ou seja, quando existe dificuldade em determinadas disciplinas, os professores pedem para a SR atuar fortemente no problema, ainda que para isso os professores de turno regular precisem explicar a disciplina para a professora da SR, afinal como ela mesma adverte, sua formação é apenas Pedagogia, com especialização na educação especial” (Monalisa, relatório de estágio).

¹ Todas as transcrições dos relatórios de estágio são feitas entre aspas, no corpo do texto e nos destaques, de forma literal. O mesmo acontece com outras palavras que são da estagiária, para manter a fidedignidade dos registros coletados.

O relato nos mostra que a estagiária percebe que há uma proposta de interação entre a professora da SRM e os professores de sala regular, o que é um ponto muito salutar para o processo inclusivo, contudo, essa relação também demonstra um desvio de função da SRM, conforme determinam as legislações governamentais (BRASIL, 2007; 2012), uma vez que a docente precisa “dar conta de tantas disciplinas”, ao atuar como um auxiliar ou executor de tarefas delimitadas pelo professor da sala regular.

De acordo com o Documento Orientador do Programa Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2012), são atividades próprias do AEE: Libras; Braille; orientação e mobilidade; Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA; atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular. Abrangem, assim, ações que visam a favorecer o acesso do aluno ao currículo, ou seja, que o preparem para desenvolver habilidades que lhe deem suporte para o aprendizado na classe regular. A Nota Técnica Nº 42/2015/MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2015), esclarece a respeito das funções do professor da classe comum e do professor de SRM:

Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento e ao professor do AEE cabe complementar a formação do estudante com conhecimentos e recursos específicos que eliminem as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2015, p.02).

Notamos, pelo relato, que Monalisa inquieta-se com as condições e a sobrecarga de responsabilidades do docente para o desenvolvimento do trabalho em SRM: “Na SR são ministrados *todos os conteúdos possíveis* e em alguns momentos a professora precisa pesquisar para dar conta de *tantas disciplinas*”. Entendemos que, ao vivenciar e tomar consciência dessas condições enfrentadas pelo professor de SRM, que embaraçam o processo de ensino e de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, o futuro professor, como é o caso do Licenciado em Letras, ao atuar em sala regular, saberá compreender a importância de atuar em parceria com o professor da SRM, sem lhe incumbir de funções que não são próprias desse contexto de ensino.

Posteriormente ao contato inicial, a estagiária frequentou as aulas da SRM, privilegiando a participação nos momentos em que a professora trabalhava conteúdos de Português. No Episódio 2, relata suas primeiras impressões acerca dos alunos:

Episódio 2

“Na primeira observação realizada contamos apenas com a presença de uma aluna, Karla, que frequenta o sexto ano regular. Já no primeiro dia foi possível perceber o déficit relacionado à escrita e à leitura apresentado por ela. Ela lê como uma criança na fase inicial da alfabetização, que ainda está descobrindo as palavras, lendo sílaba por sílaba, tentando incansavelmente adivinhar o que está escrito ao invés de ler. Além disso, Karla, ao produzir textos, não faz parágrafos, pula linhas em meio ao texto, escreve em tamanho grande e pequeno, não pontua, troca letras como t por d; f por v. Ao conversar com a professora da SRM, esta me informou que a aluna ainda não foi avaliada, estando inserida desde já na SRM para tentar reverter suas dificuldades.

(...) Ainda nesse dia foi trabalhado discurso direto e indireto, aluna e professora leram juntamente uma piada, porém, devido à dificuldade enorme da discente, três leituras foram feitas e o entendimento ainda não havia acontecido. A leitura tratava-se de uma piada de loucos, muito legal e engraçada, mas a menina não realizou nenhuma emoção.”(Monalisa, relatório de estágio).

Nessas exposições, Monalisa evidencia sua percepção de que a aluna Karla ainda está no processo inicial de aquisição da leitura, lendo sílaba por sílaba, estratégia que a impede de avançar na compreensão do conteúdo do texto lido, realizar inferências e interagir com o texto. Essas condições confirmam-nos a necessidade de respaldar o trabalho junto aos alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva processual de leitura, visando ao desenvolvimento progressivo dessa prática, com foco nas habilidades, “ao plano objetivo e prático do saber fazer” (BRASIL, 2011, p.18) que dá suporte para o aluno compreender não só as tarefas em Português, como também em todas as outras áreas do conhecimento. Ao estudar Matemática, por exemplo, a criança precisa entender os enunciados das questões propostas nos exercícios, estabelecer comparações, levantar inferências em situações problemas. Já em História, o aluno precisa localizar informações em um texto, estabelecer relações entre uma época passada e a realidade atual, ler mapas, buscar o significado de palavras que caracterizam uma época, um acontecimento.

Os dados do relatório de estágio de observação oportunizaram aos professores formadores, também pesquisadores sobre o tema, um caminho orientador para a construção de reflexões junto à estagiária a respeito da abordagem das habilidades de leitura de alunos com necessidades especiais.

3.2. PREPARAÇÃO PARA O ESTÁGIO DE ATUAÇÃO

Diante das informações do relatório, procuramos orientar Monalisa a desenvolver um trabalho que atendesse as necessidades da aluna da SRM, de forma a ensiná-la a fazer uso paralelamente das etapas de decodificação e compreensão, indo além da leitura "palavra a palavra" ou "sílaba a sílaba" para buscar outras estratégias mais adequadas à compreensão e à leitura mais fluente, nessa fase inicial do trabalho de estágio, após o período de observação.

Para propiciar esse desenvolvimento à estagiária, uma série de ações foi desencadeada. Uma delas consistiu no compartilhamento das observações concernentes à SRM, durante as aulas, no curso de Letras. Com base em Vygotsky (1994), avaliamos que é nos espaços de relações interpessoais, no contexto da formação docente – com o professor formador e os colegas, que o professor aprende a organizar os próprios processos mentais, elaborar conhecimentos e formas de ação na realidade da sala de aula. Assim, instigamos os estagiários a comentar a respeito do desempenho em leitura e escrita dos alunos da SRM bem como a atuação do professor diante das dificuldades encontradas.

Ao mesmo tempo em que ocorreu o compartilhamento das experiências em SRM, houve a leitura e a discussão de textos teórico-metodológicos (MENEGASSI, 2010; BORTONI-RICARDO et al, 2010; CAFIERO, 2005), com o objetivo de intervir na ZDP da estagiária, promovendo reflexões teórico-metodológicas a respeito do caráter processual da leitura, estratégia salutar na formação inicial, conforme atestam pesquisas de Gasparotto (2014) e Beloti (2016). Aliadas a essa ação, aconteceu a demonstração de propostas para o desenvolvimento da leitura compreensiva na SRM. Angelo (2015), pautando-se em Vygotsky (1994), constatou que os modelos de práticas efetivas de sala de aula são necessários para que o professor em formação possa refletir sobre elas, comparar com a própria prática e redimensionar suas atuações pedagógicas.

A ação posterior consistiu na produção e reescrita de planos de aulas para a atuação em SRM. Para tanto, a estagiária elaborou uma primeira versão do plano de aula e enviou-nos para correção. Apresentamos um recorte das orientações, destacadas em *itálico*, dadas à estagiária, no momento do preparo de aulas na SRM:

Versão inicial do plano de aula

- No próximo momento será distribuído aos alunos um pequeno texto intitulado

‘Bicicletando’, em seguida alguns exercícios interpretativos relacionados ao texto.

- Solicitarei para que algum aluno leia o texto em voz alta.

- Após, farei algumas perguntas relacionadas ao texto: Vocês gostaram do texto? O que você achou das atitudes de João? Por que João ficou sem os dentes? Você já viu alguma criança fazendo com a bicicleta o que João fez?

- Marque X na resposta certa.

- a) O texto fala sobre:
- as aventuras de João com sua bicicleta.
 - o tombo de João.
 - a mãe de João
 - a vida de João.
- b) A história acontece:
- numa rua movimentada.
 - num parque da cidade.
 - numa praça.
 - numa vila.
- c) A mãe de João estava apreensiva porque:
- o menino não queria ir embora.
 - o menino poderia cair da bicicleta.
 - o menino tinha desaparecido.
- d) O texto termina dizendo “Pobre Joãozinho”, por quê?
- O menino quebrou a perna.
 - O menino chorou para a mãe.
 - O menino caiu da bicicleta e quebrou os dentes.
- e) O nome João é um substantivo
- próprio.
 - comum.
 - concreto.
 - abstrato.
- f) A palavra bicicleta é um
- adjetivo.
 - substantivo comum.

Versão corrigida

- No próximo momento será distribuído aos alunos um pequeno texto intitulado ‘Bicicletando’, em seguida alguns exercícios interpretativos (*Conforme discutimos em sala, interpretação e compreensão são etapas distintas do processo de leitura. Reflita!!!*) relacionados ao texto.

- Solicitarei para que algum aluno leia o texto em voz alta. (*Inicialmente, é importante solicitar a leitura silenciosa, para que cada aluno construa autonomia e sentidos individuais para a leitura. Além disso, você pode perceber se algum aluno está demonstrando mais dificuldades, lentidão... para que possa auxiliá-lo.*)

- Após, farei algumas perguntas relacionadas ao texto: Vocês gostaram do texto? O que você

achou das atitudes de João? Por que João ficou sem os dentes? Você já viu alguma criança fazendo com a bicicleta o que João fez? *Você acha que essas perguntas vão elevar o nível de compreensão leitora dos alunos? Com essas perguntas, o aluno vai realmente compreender o texto? Sugiro questões que interfiram na compreensão leitora: perguntas a respeito de determinadas passagens do texto (“O que João foi fazer na praça?”); estabelecimento de previsões a respeito dos acontecimentos no texto (“Olhe, mamãe, estou dirigindo a bicicleta sem uma das mãos! O que você acha que vai acontecer com João?”); verificação da compreensão de itens lexicais no texto (“O que significa a palavra ‘pobre’ na última linha do texto?”); estabelecimento de inferências (“Por que será que João ficou sem os dentes?”); PARA ENTÃO CHEGAR AO estabelecimento de conexões entre o texto e a vida do aluno (“Você costuma fazer o que João fazia com a bicicleta?”).*

- Marque X na resposta certa: *observe que você inverte a ordem das questões: inicialmente acima, aborda perguntas de interpretação para depois chegar nas de compreensão abaixo. Exclua questões de metalinguagem, que não são objetivo da sala de recursos.*

Observa-se que, na versão inicial do plano de aula, a estagiária repetiu em vários momentos os procedimentos que vivenciou em seu processo escolar: leitura em voz alta, sequência de perguntas de leitura, com ênfase na interpretação e atividades com respostas objetivas, sem atentar-se às necessidades do aluno, evidenciando as dificuldades em mobilizar os conceitos relativos ao processo de leitura, possivelmente porque, no curso de sua formação escolar e acadêmico-profissional, tais procedimentos rotineiros de leitura ainda não tinham sido problematizados, como também a própria estagiária não teve as próprias habilidades de leitura desenvolvidas sob a perspectiva processual. Aqui, caracterizam-se dois aspectos que devemos observar no curso de formação inicial dos professores, no caso, graduados em Letras: a) a falta de trabalho com a problematização com a leitura junto aos alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam tanto as SRM como as classes regulares; b) a verificação se o estagiário apresenta as habilidades de leitura desenvolvidas em si, também necessárias ao trato com a leitura em situação de ensino.

Assim, nossas intervenções, amparadas pelo referencial teórico da disciplina, direcionaram para que o desenvolvimento na leitura precisa ser orientado, precisa ser ensinado, o que requer uma ênfase adequada nas habilidades de leitura ainda não apropriadas e desenvolvidas pelo aluno. Tendo-se em vista os alunos da SRM, esse ensino inicia-se pelos níveis mais elementares, desde as habilidades relacionadas à decodificação até as relacionadas à compreensão e interpretação. As habilidades básicas de leitura são caracterizadas, na Matriz de Referência da Prova Brasil (BRASIL, 2011), como procedimentos de leitura que envolvem: localizar informações explícitas em um texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão; inferir uma informação implícita em um texto; identificar o tema de um texto; distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

A partir dessas indicações, Monalisa reformulou o plano de aula, procurando dar ênfase às etapas da decodificação e compreensão do texto:

Versão 2

- No próximo momento distribuirei aos alunos um pequeno texto intitulado 'Bicicletando', para que os alunos realizem a leitura silenciosa. Após, farei a leitura em voz alta procurando fazer com que os alunos participem da leitura. Algumas questões que serão feitas (outras serão realizadas durante a leitura): Onde João e a mãe foram? O que João foi fazer na praça? O que a mãe foi fazer na praça? Por que a mãe tinha orgulho do menino? A mãe acomodou-se em seu banco predileto, por quê? O que significa predileto no texto? Por que a mãe ficava sossegada quando não enxergava João?

a) O texto fala sobre:

as aventuras de João com sua bicicleta.

o tombo de João.

a mãe de João

a vida de João.

b) A história acontece:

numa rua movimentada.

num parque da cidade.

numa praça.

numa vila.

c) A mãe de João estava apreensiva porque:

o menino não queria ir embora.

o menino poderia cair da bicicleta.

o menino tinha desaparecido.

o menino não sabia andar de bicicleta.

d) O texto termina dizendo "Pobre Joãozinho", por quê?

O menino quebrou a perna.

O menino chorou para a mãe.

O menino caiu da bicicleta e quebrou os dentes

O planejamento ocorre uma reorganização das estratégias de trabalho: inicia-se pela leitura silenciosa, individual, para que o aluno, mesmo com dificuldades, aprenda e desenvolva a sua autonomia leitora diante das inúmeras situações sociais que requerem a leitura silenciosa; propõe-se a leitura em voz alta, com a participação dos alunos, para que observem como o professor realiza a leitura e ampliem as capacidades leitoras; estimulam-se, por meio de perguntas orais e escritas, os procedimentos básicos de leitura: localizar informações explícitas em um texto – questão (b); inferir uma informação implícita em um texto – questões (c) e (d); identificar o tema de um texto – questão (a) (BRASIL, 2011); excluem-se questões de metalinguagem, que não promovem avanços na leitura, nesse momento de processo de aquisição de habilidades básicas, como havia anteriormente. Essa reorganização ocorreu porque auxiliamos na reorganização da ZDP (VYGOTSKY, 1994) da estagiária para que tomasse consciência das etapas do processo de leitura e, assim, exercesse uma prática de mediação pedagógica que possibilitasse o desenvolvimento das ZDP do aluno da SRM. O conceito de ZDP, segundo Vygotsky (1994), refere-se ao desenvolvimento ainda não incorporado pelos aprendizes em que a intervenção colaborativa dos sujeitos mais experientes é mais transformadora, instigando progressos que não acontecem de modo espontâneo. Esperávamos que isso acontecesse em relação à estagiária e Karla.

3.3. O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA EM SRM NO ESTÁGIO DOCENTE

No Episódio 3, a estagiária relata como ocorreu o desenvolvimento das atividades de leitura em sala de aula:

Episódio 3

“(...) apresentei aos alunos o texto “*Bicicletando*” o qual causou muito riso entre as crianças. Elas acharam a história engraçada e divertida e a empolgação foi constante durante toda a aula.

Bicicletando

Numa tarde ensolarada, João e sua mãe saíram a passeio pelas alamedas da vizinhança em direção à praça. João se divertia pedalando a nova bicicleta que ganhara de Natal, enquanto sua mãe admirava-o com orgulho.

Lá chegando, a mãe acomodou-se em seu banco predileto enquanto João circulava animadamente ao redor da praça. Por alguns instantes a mãe não o enxergava, oculto pelas grandes árvores, mas ficava sossegada, pois conhecia a habilidade de João.

Cada vez que passava pelo banco da mãe, João acenava e ela olhava-o

envaidecida.

Depois de passar várias vezes pela mãe, o menino resolveu demonstrar aquilo que tinha aprendido.

- Olhe, mamãe, estou dirigindo a bicicleta sem uma das mãos!

- Muito bem!

Alguns minutos depois, o filho volta dizendo:

- Mamãe, sem as duas mãos!

E a mãe apreensiva, lhe diz:

- Cuidado, querido, não a deixe embalar na descida.

Mais alguns minutos e ela se vira à direita para vê-lo, vindo em sua direção. Agora, equilibrando-se sobre a bicicleta:

- Veja, mãe, sem um pé!

E na volta seguinte:

- Mãããeee, sem os dentes!!

Pobre Joãozinho...

(Disponível em <http://www.saemi.caedufff.net/wp-content/uploads/2016/09/caderno_2bim_C0803.pdf>. Acesso em 14 mar. 2017)

Inicialmente, solicitei que os alunos realizassem a leitura silenciosa do texto. Enquanto os demais liam o texto, aproximei-me da aluna Karla e auxiliiei-a na leitura, fazendo intervenções pontuais para perceber se ela estava entendendo o texto – O que João e sua mãe foram fazer na praça?[...] Em determinados momentos tive que realizar explicações a respeito de determinadas passagens, pois percebi que a compreensão não estava ocorrendo – A mãe não ficava preocupada quando ela não enxergava João porque ela sabia que o menino sabia dirigir a bicicleta, então ela ficava tranquila”.(Monalisa, relatório de estágio).

Ao constatar que a dificuldade da aluna consistia na apropriação do processo da compreensão, Monalisa verificou a necessidade de acompanhar de forma mais próxima a leitura da aluna Karla, dando-lhe recursos necessários para avançar na compreensão leitora, baseando numa perspectiva processual de leitura (MENEGASSI, 2010; SCLiar-CABRAL, 1991), isto é, “aproximei-me da aluna; auxiliiei-a na leitura, fazendo intervenções pontuais”. Para isso, desenvolveu a leitura dirigida, intervindo diretamente nas habilidades de compreensão, por meio de:

- a) localização de informações específicas: “Onde João e a mãe foram passear?”;
- b) estabelecimento de previsões a respeito dos acontecimentos no texto: “‘Olhe, mamãe, estou dirigindo a bicicleta sem uma das mãos!’ O que você acha que vai acontecer com João?”;
- c) orientação à necessidade de respeito à pontuação para efeitos de compreensão: “Para que serve o ponto de exclamação no texto?”;
- d) verificação da compreensão a respeito de determinadas passagens do texto:

- “O que João e sua mãe foram fazer na praça?”;
- e) inferência de itens lexicais no texto: “O que significa a palavra ‘pobre’ na última linha do texto?”;
- f) explicação de passagens do texto que ficaram obscuras para o aluno: “A mãe não ficava preocupada quando ela não enxergava João porque ela sabia que o menino sabia dirigir a bicicleta, então ela ficava tranquila”;
- g) estímulo à produção de inferências: “Por que será que João ficou sem os dentes?”;
- h) estabelecimento de conexões entre o texto e a vida do aluno: “Você costuma fazer o que João fazia com a bicicleta?”.

Com as atividades, os apoios e os auxílios oferecidos, a estagiária começa a tomar consciência de que é necessário dar condições ao aluno de apreender progressivamente os recursos necessários para enfrentar e superar os desafios que envolvem o ato de ler, aliando a etapa da decodificação à compreensão, visto que “(...) as ações realizadas no ambiente escolar por meio de mediações pedagógicas planejadas junto aos alunos com necessidades educacionais especiais podem contribuir para a inclusão educacional em seu sentido pleno, ou seja, uma inclusão intelectual e, não apenas, física” (BARRETO; SFORNI, 2014).

Na sequência do trabalho para o desenvolvimento da leitura compreensiva, Monalisa abordou os elementos da narrativa:

Episódio 4

“(...) Após lembrar esses elementos da narrativa [narrador e personagens], sugeri aos alunos que pintassem as falas dos personagens e narrador cada qual com cores diferentes, sendo a cor verde, para identificar as falas do menino; rosa, para identificar as falas da mãe; amarela, para as falas do narrador. Foi necessário acompanhar de perto a atividade de Karla, pois ela pintava o texto sem se atentar para as cores. Assim, li novamente o comando com a aluna, auxiliando-a a perceber como deveria proceder na atividade. Também, para que ocorresse a identificação dos personagens e do narrador, realizei a leitura oral do texto, enfocando a entonação, o ritmo, a sonoridade, além dos gestos e da expressividade. (...) Realizei com a classe a leitura dramatizada do texto, dividindo os papéis de narrador e personagens entre os alunos. Todos os alunos participaram de forma entusiasmada da leitura, inclusive Karla que se envolveu com a história, demonstrando a compreensão da narrativa. Depois da leitura dramatizada, voltei ao texto e auxiliiei-os a perceber os sinais de pontuação que identificavam as falas dos personagens: dois pontos, travessão, ponto de exclamação”. (Monalisa, relatório de estágio).

Para a compreensão dos elementos da narrativa, a estagiária aliou três atividades: a) a identificação dos elementos por meio das cores; b) a leitura oral realizada pela estagiária que serviu como modelo para a leitura dramatizada feita pelos alunos, sendo esta também guiada pelas falas identificadas pelas cores; c) a identificação dos sinais de pontuação que demarcam a fala dos personagens no texto para, assim, entender o uso e a função desses sinais no interior de textos que fazem sentido para os alunos (SILVA; BRANDÃO, 2005), todas atividades voltadas à compreensão do texto e aos seus elementos estruturais básicos. Essas estratégias foram apreendidas pela estagiária no decorrer do compartilhamento das experiências com os demais colegas da sala de aula, num processo de interação profícua, o que demonstra a importância dos pares, das relações interpessoais, no contexto de formação inicial, para que o professor em formação possa elaborar conhecimentos e formas de ação na realidade da sala de aula. Entre as várias estratégias para o desenvolvimento das atividades junto aos alunos, duas relacionadas à Karla se destacam: a) a releitura do comando para que a aluna aprendesse o ordenamento ali constante; b) o envolvimento na leitura pela expressão oral do professor estagiário, para a compreensão da narrativa trabalhada. Fica saliente que a estagiária compreende que a aluna precisa de um atendimento individualizado, mas não pode prescindir da instrução sobre conteúdos planejados, isto é, buscaram-se meios diferentes de interação, não se restringindo os conteúdos, pois é direito de Karla, assim como de outros alunos, receber os conceitos científicos envolvidos nos conteúdos escolares.

Consideramos que a identificação de elementos da narrativa – narrador e personagens, a leitura oral do texto, enfocando a entonação, o ritmo, a sonoridade, os gestos, a expressividade e a inferência de efeitos de sentidos decorrentes do uso de sinais de pontuação no texto são habilidades próprias da compreensão, que ultrapassam os procedimentos básicos de leitura, definidos pela Prova Brasil (BRASIL, 2011), podendo ser trabalhados em SRM, quando os alunos já tiverem seus domínios. Em sala de aula, ao perceber a ausência dessas habilidades na aluna Karla, a estagiária redimensiona suas ações, retomando os procedimentos básicos de leitura, por exemplo, quando relê o comando com ela, buscando uma adequação às necessidades, atitude que corresponde a uma atuação efetivamente voltada para a inclusão do aluno em atendimento especializado nos conteúdos programáticos da escola.

Essas proposições dão indícios do conhecimento construído pelo professor acerca das etapas do processo de leitura na situação específica com alunos com necessidades educativas

especiais – da constituição do processo intrapessoal (VYGOTSKY, 1994), o que se deu após uma série de eventos: a) o compartilhamento de experiências das observações com os colegas e o professor formador; b) a leitura e discussão de textos teóricos metodológicos; c) a demonstração de propostas para o desenvolvimento da leitura compreensiva na SRM; d) a elaboração e a reelaboração de planos de aula; e) as práticas em SRM, sempre constituídas na interação com os pares; f) a elaboração de relatos sobre as práticas desenvolvidas.

A experiência demonstra, assim, que não basta fornecer ao aluno de Letras, no seu período de estágio, um conjunto de leis ou conceitos atrelados à inclusão; não basta também alocá-los em SRM para que observem sem reflexão conduzida as necessidades educacionais especiais das crianças e adolescentes atendidos pelo programa e as metodologias desenvolvidas pelo profissional deste contexto. Torna-se imprescindível que o futuro professor, com a mediação do professor orientador, adquira uma formação que lhe propicie condições de estratégias para suprir ou minimizar essas dificuldades, num trabalho de: a) questionar as práticas inclusivas nas escolas; b) identificar as dificuldades dos alunos que são considerados deficientes; c) desenvolver atividades a partir dos conteúdos compartilhados com o professor da SRM. Além disso, é preciso que o professor em formação tenha em si desenvolvidas as habilidades para ensinar, e reflita sobre elas em situação de ensino.

A estagiária Monalisa relata o início da tomada de consciência acerca de que a leitura é um processo, que seu aprendizado pelos alunos com deficiências se dá de forma gradual e progressiva, sendo necessário investimento contínuo e em ordem crescente de aprofundamento das habilidades exigidas. Notamos isso pela afirmação que destacamos no seu relato:

Episódio 6

(...) foi possível observar que enquanto eu lia o texto com a aluna Karla ela se envolvia com a leitura, demonstrava a compreensão, embora ainda tivesse dificuldades. Creio que esse processo é lento mesmo, e nossas atuações foram breves, portanto não foi possível garantir que a compreensão de fato se estabelecesse (...) (Monalisa, relatório de estágio, destaques dos autores).

Monalisa também destaca seus aprendizados obtidos na SRM, bem como recupera a situação vivenciada pelos colegas de graduação quando, na realização da primeira etapa do estágio, em 2016, depararam-se com alunos com deficiências, sem que estivessem preparados para essa situação.

Episódio 7

“(...) a experiência de trabalhar com aqueles alunos com dificuldades nos treinou para a vida, pois em frente a todas as situações vivenciadas nas poucas horas de observação e atuação pudemos perceber quão frágil é o ser humano e quanto alguns alunos necessitam de apoio não somente educacional mais psicológico e fraternal, talvez maternal seria a palavra ideal, frente a situações como as encontradas naquele espaço.

Nesta conclusão também gostaria de colocar a experiência não somente individual, mas de meus colegas de classe, no momento em que as oficinas foram realizadas na localidade do G., interior do município de I., sem que ainda tivéssemos uma experiência junto a alunos com necessidades educativas especiais. Nessa ocasião, nos preparamos com muito empenho para levar um dia diferente aos alunos e foi um dia brilhante, a não ser pelo fato de não pensarmos que naquelas salas poderia existir um aluno deficiente auditivo e que para esse aluno deveriam ser produzidas atividades adaptadas, para que ele, de fato, pudesse entender o que estava sendo praticado. Triste momento compartilhado pelos colegas Wilse e Roberto [nomes fictícios] e que não serviu de experiência apenas para eles, mas também para nós que certamente trabalhamos em busca da inclusão dos alunos e não apenas de sua integração no círculo de ensino escolar. (Monalisa, relatório de estágio).

As exposições da estagiária demonstram que o processo de formação inicial do professor intervém diretamente no debate e nas ações de inclusão de pessoas com deficiência na escola, promovendo momentos e espaços concretos de atuação onde os conhecimentos relacionados às práticas de leitura e de escrita sejam efetivamente vinculados a reflexões sobre a inclusão. Essas ações são também carregadas de constatações que evidenciam a necessidade das emoções no processo: “alguns alunos necessitam de apoio não somente educacional, mais psicológico e fraternal, talvez maternal seria a palavra ideal”, numa nítida demonstração de que o professor também tem que levar em conta esse aspecto ao trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do trabalho de Monalisa na SRM, em observações da sala, da professora e dos alunos, além da elaboração de atividades próprias às necessidades de Karla, permite inferir algumas características possíveis de elenco quanto ao estágio docente neste contexto de ensino:

- a capacidade de identificar as dificuldades dos alunos que são considerados deficientes;
- o desenvolvimento de um trabalho focado nas necessidades do aluno da SRM;
- a ênfase adequada nas habilidades de leitura ainda não apropriadas e desenvolvidas pelo aluno;

- o entendimento de que o desenvolvimento na leitura precisa ser orientado e ensinado;
- a tomada de consciência de que é necessário dar condições ao aluno de apreender progressivamente os recursos necessários para enfrentar e superar os desafios que envolvem o ato de ler, aliando a etapa da decodificação à compreensão;
- a capacidade de redimensionar as ações, diante da ausência das habilidades de leitura da aluna da SRM;
- a elaboração de conhecimentos acerca das etapas do processo de leitura na situação específica com alunos com necessidades educacionais especiais;
- a percepção de que é necessário investimento contínuo na aprendizagem dos alunos e em ordem crescente de aprofundamento das habilidades exigidas;
- o reconhecimento da necessidade de se desenvolver um trabalho compartilhado entre professor da classe regular e professor da SRM.

Assim, por meio das vivências da estagiária no contexto inclusivo, mediadas pelo professor orientador e pelos colegas de classe na universidade, houve a tomada de consciência a respeito da função da SRM, das atribuições tanto do profissional que ministra aulas nesse programa quanto do professor da classe comum diante do aluno com necessidades educacionais especiais. Além disso, verificamos que a estagiária consegue apreender as dificuldades de leitura dos alunos da SRM, como também consegue desenvolver meios para trabalhar essas dificuldades, atuando na ZDP desses alunos.

Assim, a partir da pesquisa, algumas questões puderam ser demarcadas, prestando um melhor direcionamento para a formação docente inicial em Letras: a) repensar a organização dos estágios curriculares dos cursos de Letras de modo que as práticas direcionem os estudantes ao contato com toda a diversidade de alunos com os atuarão depois de formados, inclusive aqueles que são público-alvo da educação especial; b) problematizar o espaço da SRM, para compreendê-lo não como lugar de realização de tarefas ou reforço de conteúdos, mas de trabalho com as habilidades ainda não dominadas pelos alunos atendidos pelo programa; c) ensinar o professor em formação a compreender as demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais e a trabalhar as habilidades de leitura ainda não dominadas por esses alunos; d) desenvolver nos professores em formação as habilidades que ensinarão no curso de sua atuação profissional.

REFERÊNCIAS

ANGELO, C. M. P. **Mediações colaborativas e pedagógicas em Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa**. 2015. 390 f. Tese (Doutorado em LETRAS) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Maringá, 2015. Disponível em: <http://www.ple.uem.br>. Acesso em 10 mar. 2019.

BARRETO, L. C. D.; SFORNI, M. S. de F. Sala de Recursos Multifuncional I – mediações nas atividades de leitura de textos de livros didáticos: relato de experiência. In: **PARANÁ. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: artigos**. Paraná, Secretaria da Educação, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_edespecial_artigo_lucia_cristina_dalago.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BELOTI, A. **A formação teórica, metodológica e prática dos conceitos de revisão e reescrita no PIBID de língua portuguesa**. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: http://www.ple.uem.br/defesas/def_adriana_beloti.do.htm. Acesso em: 10 dez. 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 dez. 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dez. 2005.

_____. Portaria normativa n. 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC/SEB; INEP, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Orientador Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 2 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPPE, de 23 de janeiro de 2014. **Orientação quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com**

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica Nº 42 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE, de 16 de junho de 2015. **Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Brasília, DF, 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2jul. 2015.

CAFIERO, D. **Leitura como processo.** Caderno do Formador. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2005.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014. Editora UFPR. Disponível em <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/32950/22650>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S de F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009. Disponível em:

<www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1470/1470.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

GASPAROTTO, D. **O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do Ensino Fundamental I.** 2014. 325 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/dmgasparotto.PDF>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, Jul.-Set., 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000300002&script=sci_arttext. Acesso em 12 dez. 2017.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **UNIMAR**, 17: 85-94, 1995.

_____. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.) **Leitura: aspectos teóricos e práticos.** Maringá: Eduem, 2010. p. 35-59.



MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciamento de perguntas na aula de leitura. In: YAEHASHI, S. F. R. et al. (Org.). **Psicopedagogia: reflexões sobre práticas educacionais em espaços escolares e não escolares**. 1ed. Curitiba-PR: CRV, 2016, v. 1, p. 41-60.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO, T. A. F. (orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Nº 07/2016** – SEED/SUED, Curitiba: SEED, 2016, Disponível em:
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao072016sued.pdf> . Acesso em 10 de jan 2018.

RODRIGUES, A. **Perguntas de leitura e construção de sentidos: experiência com o 6º ano do Ensino Fundamental**. Maringá: UEM, 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/aapsrodrigues.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2017.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J. Aspectos da apropriação de leitura e escrita em deficientes intelectuais. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. (Org.) **Educação especial e seus diferentes recortes**. Marília: ABPEE, 2016, p. 35-49.

SCLIAR-CABRAL, L. **Introdução à Psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, C. S.; BRANDÃO, A. C. P. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de pontuação. In: MORAIS, A. G. (Org.) **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 121-139.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole.. [et al.]. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



Cristiane Malinoski Pianaro ANGELO

Doutora em Letras. Docente do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UNICENTRO

Renilson José MENEGASSI

Doutor em Letras. Docente do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM

Recebido em 11 abril 2019 - Aceito em 01 setembro 2019