



## AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: DIAGNOSE PARA UM PROGRAMA DE LETRAMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

### THE EDUCATIONAL ASSESSMENT: DIAGNOSIS FOR A STUDENT LITERACY PROGRAM WITH DISABILITIES

**SOUSA, Aliene da Silva.**

Professora. Mestra em Desenvolvimento e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/[aliene.sousa@ifpa.edu.br](mailto:aliene.sousa@ifpa.edu.br)

**NERI, Pamela Paula Souza.**

Professora. Mestra em Educação e Cultura. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/[pamela.neri@ifpa.edu.br](mailto:pamela.neri@ifpa.edu.br)

**SILVA, Antonia Leite da.**

Técnica em Assuntos Educacionais. Mestranda em Desenvolvimento e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/[antoniam.leite@ifpa.edu.br](mailto:antoniam.leite@ifpa.edu.br)

**SOARES, Mônica Coeli Souza.**

Psicóloga. Mestra em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/[monica.coeli@ifpa.edu.br](mailto:monica.coeli@ifpa.edu.br)

**MACIEL, Antonio Francisco de Almeida.**

Professor, Doutor em Letras. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/[antonio.maciell@ifpa.edu.br](mailto:antonio.maciell@ifpa.edu.br)

**Área Temática 02:** Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos

#### Resumo

Ao abordar as questões relacionadas à inclusão entende-se que é fundamental compreender todas as concepções e dimensões que perpassam pelo processo de alfabetização na escolarização do educando. Para tanto a partir da realidade da escola é fundamental compreendermos para que a alfabetização aconteça é importante que a prática de letramento considere a leitura como uma ação que vai para além da simples compreensão de um texto escrito e com a concepção de que o ser humano é capaz de perceber e construir imagem, pensamentos e ideias sobre a realidade em que vive. Logo, o presente texto é resultado de uma pesquisa bibliográfica com base científica para diagnóstico avaliativo desenvolvido por meio do projeto de Letramento Língua, Linguagens, Tecnologias Ativas e Inclusão para atender as necessidades educacionais dos discentes com necessidades educacionais específicas acompanhadas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará– IFPA Campus de Castanhal e que teve por objetivos analisar as necessidades educacionais e suas dimensões individuais com o intuito de promover a inclusão por meio de metodologias de ensino em disciplinas na áreas de línguas, linguagem e tecnologias privilegiando as estratégias do Atendimento Educacional Especializado. Os resultados obtidos na pesquisa mostram que a especificidade da alfabetização são recorrentes e necessitam de uma intervenção individualizada e especializada. Contudo, é possível atingir a qualidade da educação por meio de práticas educacionais que priorizem as diferentes metodologias de alfabetização e letramento considerando à heterogeneidade e especificidade do público atendido, valorizando os conhecimentos prévios de leitura e escrita para dar significados e compreensão na aquisição da aprendizagem.



## Palavras-Chave: Inclusão Escolar, Letramento, Avaliação Diagnóstica

### 1. Introdução

Pensando em inclusão escolar na Educação Profissional Brasileira, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica encontra-se com muitos desafios herdados das etapas anteriores a este nível e modalidade de ensino. Muito embora o marco da inclusão se posiciona há mais ou menos 25 anos com os acordos internacionais - Declaração de Jomtien-Tailândia (1990) e Salamanca- Espanha (1994), do qual o Brasil é signatário, a Inclusão Educacional configura-se como um novo modelo/paradigma em processo de implantação nos Institutos Federais.





O paradigma inclusivo surge em meio a grandes transformações sociais, que exige a desconstrução de um modelo que não responde mais as questões emergentes. São novas conexões entre saberes isolados e fragmentados; a subjetividade humana necessitando ser destacada nos espaços cotidianos, sociais e culturais; o surgimento de redes complexas de relações, geradas pela velocidade da comunicação e informação que vem ocasionando na escola um repensar sobre os limites das disciplinas e o surgimento de novos modelos de compreensão da pessoa e do mundo (MANTOAN, 2015, p.21).

Segundo Mantoan (2015), o novo modelo científico que se configura traz a ciência para um campo mais próximo dos saberes tradicionais, reconhecendo outras formas de entendimento. A escola não pode continuar alheia ao que acontece em seu entorno, ou marginalizar as diferenças no processo pelos quais forma e instrui os alunos. [...] Nos processos de exclusão escolar, o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar [...] (p.21).

Ao considerar esse contexto de desafios e necessidade de um olhar mais integrativo/holístico epistemológico, a inclusão das pessoas com necessidades específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - Campus Castanhal, é pauta urgente e emergente. O crescimento do número de matrículas do público alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos e altas habilidades), nos últimos cinco anos, tem demandado esforço institucional para as mudanças estruturais na promoção da acessibilidade educacional.

A inclusão escolar não é garantida apenas por meio da matrícula comum (ZERBATO e MENDES, 2018) ou pelo sistema de cotas (Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012), pois tais ações não garantem a legalidade, principalmente no que se refere à equidade no processo de ensino-aprendizagem. O acesso ao direito à educação de qualidade para a pessoa com deficiência é previsto na legislação brasileira, com a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando o direito à escolarização plena.



O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) do IFPA Campus Castanhal, elaborou o projeto Letramento Língua, Linguagens, Tecnologias Ativas e Inclusão como proposta de inovação pedagógica no âmbito do IFPA, com o caráter suplementar e complementar a todas as disciplinas, uma vez que promove competências e habilidades da área de línguas e linguagens.

A problemática do projeto foi proposta a partir de uma necessidade prática, e de uma sensibilidade para a produção de competências de letramento de discentes do IFPA Campus Castanhal, que ingressa ao ensino superior com graves lacunas de leitura e letramento, resultado de uma escolarização fragmentada dos programas de aceleração de estudos vigentes na educação básica. Observou-se que tais dificuldades eram encontradas no desempenho escolar de alguns estudantes público do NAPNE, em diferentes níveis. Assim sendo, o projeto Letramento Língua, Linguagens, Tecnologias e Inclusão foi pensado com o objetivo de identificar e analisar as necessidades e suas dimensões individuais, bem como promover a inclusão escolar por meio de metodologias que favoreçam o desenvolvimento educacional dos estudantes com necessidades educacionais específicas em disciplinas na área de línguas, linguagem e tecnologias, por meio de estratégias do Atendimento Educacional Especializado, alinhadas ao processo do Planejamento Educacional Individualizado e ao conceito de ensino colaborativo.

Os relatos de docentes que atuam na Educação Profissional do IFPA Campus Castanhal, direcionam à reflexões sobre o processo de alfabetização de nossos estudantes. A concepção acerca da *alfabetização*, na realidade da escola pública - de um modo geral -, vem se modificando gradativamente, com novos conceitos e níveis. Assim sendo, neste contexto de reflexões sobre Alfabetização surge o conceito de Letramento.

O conceito de letramento, segundo Magda Soares (2003), interliga um caráter de práticas sociais, compondo-o como uma profundidade acerca do caráter de escrita, leitura e interpretação do mundo, e essa interpretação deve ser pautada na leitura das práticas e memórias sociais dos discentes no mesmo nível de importância dado a leitura das bases científicas e do conhecimento teórico. Nesse sentido, pautamos uma ligação lógica entre as necessidades de competências de produção do letramento, com as práticas sociais, como algo inerente e contínuo na vivência social, cultural e da produção de conhecimento. Porém, historicamente, no Brasil o movimento foi distinto, pois foi destacado como o “uso



competente da leitura e da escrita (...) vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização” (SOARES, 2003, p. 7).

O Ensino Colaborativo consiste na parceria do professor titular da disciplina com um professor especialista em inclusão escolar com o intuito de potencializar a aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo e as interações sociais deste estudante (MENDES e VILAROGA, 2014). Rodrigues Santos (2020) ao citar Zerbato e Mendes (2018 p. 149) aponta as práticas colaborativas como um dos meios que possibilitam práticas educacionais favoráveis à inclusão escolar e à atuação conjunta entre o professor da classe comum e o professor da especialista em educação especial inclusiva.

Assim sendo, neste artigo apresentaremos reflexões e considerações iniciais sobre a avaliação educacional diagnóstica realizada com alunos com deficiência matriculados nos cursos ofertados pelo IFPA, Campus Castanhal, como etapa inicial do projeto Letramento Línguas, Linguagens, tecnologias e inclusão”.

Considerando as bases filosóficas e teóricas do paradigma inclusivo, destacando-se a eliminação das barreiras socioeducacionais que potencializam as limitações sensoriais, físicas e cognitivas perenes ou transitórias dos estudantes. A concepção de avaliação educacional adotada neste processo de elaboração do Planejamento Educacional Individualizado está de acordo como documento norteador do BRASIL (2006), o qual destaca que

A avaliação, enquanto processo, tem como finalidade uma tomada de posição que direcione as providências para a remoção das barreiras identificadas, sejam as que dizem respeito à aprendizagem e/ou à participação dos educandos, sejam as que dizem respeito a outras variáveis extrínsecas a eles e que possam estar interferindo em seu desenvolvimento global. (BRASIL, 2006, p. 21)

O documento chama atenção que esta concepção de avaliação deverá considerar aspectos de diferentes dimensões: [...] as que incidem na aprendizagem com cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas [...]. Desta forma, os resultados da avaliação deverão ser fruto de análise de caráter integrativos no que concerne suas dimensões. (MEC, 2006, p. 11)

As dimensões de avaliação na elaboração do Planejamento Educacional Individualizado consistem em dimensão individual (aluno), dimensão educacional e dimensão familiar. Segundo o documento MEC (2006), a dimensão individual (aluno) deve considerar as



condições pessoais(natureza das necessidades educacionais apresentadas) do educando e seu nível de desenvolvimento(características funcionais e competências curriculares). A dimensão educacional abrange os aspectos da instituição educacional (filosóficos (crenças e valores), estruturais e funcionais) e ações pedagógicas(o professor; a sala de aula; os recursos de ensino e de aprendizagem; as estratégias metodológicas usadas para o ensino dos conteúdos curriculares e estratégias avaliativas). Por sua vez, a dimensão familiar vai analisar aspectos socioeconômicos, estrutura e funcionamento do grupo familiar, crenças e valores e aspectos da convivência familiar, observando as oportunidades presentes de desenvolvimento e conquista da autonomia pelo educando.

O NAPNE IFPA Campus Castanhal apresenta o seguinte itinerário de ações composto por processos pedagógicos que percorrem etapas de planejamento, ações e avaliação em fluxo contínuo, sendo assim disposto: 1) Etapa de coleta de informações: realização de levantamento histórico do estudante, natureza das necessidades educacionais apresentadas pelo mesmo, e nível de desenvolvimento. 2) Etapa de planejamento: com base nas informações organizam-se as dimensões da acessibilidade educacional para um período, consolidando-se o documento do Planejamento Educacional Individual - PEI. 3) Etapa orientação e acompanhamento ao docente: com base no PEI. Neste momento, os educadores inclusivos em regime de ensino colaborativo facilitam a elaboração de um currículo acessível com adaptações razoáveis. 4) Avaliação e revisão do PEI: consiste na revisão periódica do PEI para se identificar novas necessidades de acessibilidade educacional.

Este trabalho propõe-se a apresentar as primeiras reflexões sobre ações iniciais do fluxo de atendimento caracterizado pela avaliação educacional de estudantes com deficiência acompanhados pelos NAPNE, destacando-se os aspectos pessoais relativos ao desenvolvimento do estudantes e suas competências educacionais referentes a leitura, escrita e interpretação adquiridas ao longo de sua escolarização.

## **2. Metodologia**

Para desenvolver esta pesquisa e promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas em disciplinas na área de língua, linguagem e tecnologias no IFPA-Campus Castanhal, perpassamos pela pesquisa bibliográfica, por ser uma etapa fundamental em todo trabalho científico, por meio de estudos em grupo, o que proporcionou embasamento teórico para a efetivação do desenvolvimento do trabalho.



A abordagem definida para a pesquisa foi a qualitativa, pois de acordo com Silveira e Sakamoto (2014), expõe “aspectos da realidade relacionados ao universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” e descritiva, pois “está interessada em descobrir e observar fenômenos procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los” (SILVEIRA e SAKAMOTO, 2014, p.50).

Como técnica da pesquisa houve primeiramente o processo de análise da documentação escolar dos alunos (histórico escolar e relatórios das escolas anteriores, bem como laudos médicos), entrevista semiestruturada com a família e com o estudante e intervenção psicopedagógica para coleta de dados sobre o nível de desenvolvimento e competências curriculares do estudante na área da leitura, escrita e interpretação da realidade. Os dados da pesquisa foram analisados a partir de critérios baseados na matriz de referência da Língua Portuguesa do SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Os sujeitos da pesquisa são sete alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) devidamente matriculados, no IFPA *Campus* Castanhal, nos cursos técnicos em Agropecuária integrado ao ensino médio, técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio na modalidade PROEJA, técnico em Informática integrado ao ensino médio e superior em Agronomia, com as seguintes deficiências: deficiência intelectual, transtorno do espectro autista, paralisia cerebral com outras especificidades-dificuldades de oralização que reflete em sua escrita, paralisia cerebral com transtornos do desenvolvimento psicológico, demência por traumatismos craniano encefálico e deficiência visual.

Durante os meses de maio e junho, reuniões foram realizadas pela coordenação e equipe multidisciplinar (psicólogo, pedagogos, docentes e técnico em assuntos educacionais) do NAPNE envolvidos no projeto para fechar os parâmetros que seriam produzidos para diagnosticar os níveis de alfabetização e letramento de cada aluno. Ao final das reuniões fechamos três níveis de análise, a saber: o nível I, que considerou o domínio da leitura e escrita, considerando questões gramaticais, ortográficas, quanto as competências e os objetivos esperados, verificamos se: o aluno possui conhecimento fonético, fonológico em nível lexical (compreende, escreve e lê palavras soltas)? O aluno possui conhecimento sintático básico, ou seja, constrói pequenas frases e relaciona palavras e os seus sentidos? O intuito do nível foi compreender se o educando apreendia a alfabetização de conceitos



fonéticos e grafêmicos, ou seja, a composição da leitura e da escrita básica, logo foi composta pelo ditar e escrever pequenas palavras e frases.

O nível II compreendeu os conhecimentos de leitura e escrita mais voltados para a estrutura sintática e semântica. Dos objetivos e competências, buscamos descobrir se: o aluno fazia leituras sintáticas, ou seja, conhecia os elementos sintáticos essenciais, integrantes e acessórios, assim como a ordem sintática direta e indireta? Quanto a semântica, produção de sentidos, ele faz leitura de sentidos entre as palavras? O aluno tem leitura no nível denotativo e conotativo, e mais ainda, consegue interpretar mais profundamente o que lê, envolvendo o contexto? Para isso, consideramos fatores de alfabetização e letramento como a compreensão de construções sintáticas: ordem direta e indireta, assim como a noção de sentidos antônimos e sinônimos.

O nível III, o último, considerou a leitura crítica e reflexiva com a aprendizagem significativa. Consideramos como objetivos e competências descobrir se: o aluno realizava dialogismo, ou seja, diálogos responsivos e interpretativos, realizando a leitura dos significados com outros autores produzindo paráfrases, releituras e reescrevendo o que lê dando um significado autoral, interpretação e compreensão textual? E por fim, o aluno relaciona o contexto com sua realidade e o atribui para a leitura e formação cultural, social e política? As questões focaram a leitura, interpretação e compreensão de textos verbais e não verbais com contextos políticos e culturais, solicitando que os discentes tecessem relações com a sua percepção dos fatos apresentados, entre os temas transversais, figuraram: vícios em plataformas midiáticas e a diversidade cultural na linguagem e práticas sociais.

As questões eram objetivas e discursivas; foram produzidas três mediações de abordagem para testar qual metodologia de ensino seria a mais adequada para o ensino-aprendizagem de cada discente. As mediações foram três, a saber: a mediação pelo aplicador, na qual o aluno poderia pedir a ajuda do professor responsável pela aplicação para responder as questões, a ideia era considerar a relação de troca entre o docente mediador e aluno; mediação por exemplificação, cada questão trazia um exemplo que se aproximava da resposta correta, para assim, criar uma análise da competência de relação do aluno com o conteúdo, ou seja, ele consegue ler, interpretar e compreender os conceitos por comparação? Pois sabemos que muitas vezes, o discente fica apenas no nível de leitura descritiva e não consegue aplicar o que interpretou de forma autônoma em uma nova realidade de conteúdo, interpretar e





compreender; e por último, mediação por produção autônoma; em outras palavras, o aluno teria que responder sem ajuda, de forma individual. O intuito foi testar o nível de autonomia e necessidade de colaboração do outro, professor ou par (colega de classe), na produção do conhecimento.

Quando testamos a relação entre autonomia e trabalho colaborativo, jamais pensamos em colocar uma hierarquização, mas compor um caminho de relação entre a colaboração docente-alunos-colegas, autonomia e especificidades de aprendizagem. De acordo com Teles (2012), Mendes e Vilaronga(2014) o trabalho colaborativo pede uma estrutura clara de objetivos e competências necessárias para que se estabeleça um projeto mínimo de intervenção junto ao aluno, por isso, tentamos simular as diferentes abordagens de mediações e conteúdos e metodologias. O diagnóstico foi aplicado de 01 a 10 de setembro de 2021, com acompanhamento de um membro da equipe multidisciplinar, e um docente da Língua Portuguesa, para assim, produzir um diagnóstico técnico, de fatores específicos, mas de igual modo, psicopedagógico: os orgânicos, os psicógenos e os ambientais.

### **3. Resultados/Discussões**

A seguir será apresentados resultados preliminares da etapa inicial do Projeto de Ensino Letramento, Línguas, Linguagens, Tecnologias e Inclusão. Participaram desta etapa de levantamento de dados sobre o nível de desenvolvimento da Leitura, escrita e letramento de sete (07) estudantes com Necessidades Educacionais Específicas – NEE regularmente matriculados no IFPA Campus Castanhal.

A autora Magda Soares (2001), ao discutir as facetas da alfabetização e letramento primeiramente distinguia-as como, respectivamente: técnica de aquisição da linguagem que considera a língua oral e escrita, apreensão da língua como códigos, fonemas e grafemas em uma forma estática. Já o letramento, é um processo recorrente, quando decodificamos a língua em fatores textuais e co-textuais, contextos.

Soares (2001) pondera que a invenção do letramento foi na mesma época em países de 1º mundo e emergentes, todavia, a compreensão e aplicação foi distinta. Antes de mais nada, uma pergunta é necessária, ser alfabetizado é o mesmo que ser letrado? A resposta é não, ambos, são processos contínuos que devem andar lado a lado. A década de 1980 foi o marco da invenção do letramento, mas desde a 1970, a UNESCO já destacava a importância de



ressignificar a leitura e a escrita para uma etapa além de ler sílabas e uni-las em palavras e pequenas frases.

Todavia, a compreensão dessa necessidade no Brasil não foi tão imediata, pois enquanto países da Europa e os Estados Unidos preocupavam-se com uma forma social e cultural da leitura e escrita, o Brasil ainda enfrentava o desafio de alunos não alfabetizados já matriculados no Ensino Básico e crianças e adolescentes que nem frequentavam a escola.

Em países de 1º mundo, o contexto social, cultural e político da leitura e escrita são prioridade, além de levar para a escola os chamados *letramentos de mundo*, práticas sociais de comunidades tradicionais e urbanas. No Brasil, as funções de apreensão da leitura e a escrita (alfabetização) e o desenvolvimento da língua em sua função social (letramento) se confundem, perdendo, inclusive, a capacidade de considerar as individualidades dos discentes (SOARES, 2001).

Destacamos aqui, outras três facetas importantes defendidas pela Soares (2001), a saber: a *pluralidade de formas de aquisição da linguagem*, em outras palavras, cada discente significa (lê e escreve) e ressignifica (interpreta e compreende) textos de forma diferente; a faceta da sociolinguística, que pretende considerar fatores, principalmente diastrático (sociais, regionais, de gênero e diferentes faixas etárias), que consideram as variações linguísticas de cada falante-escriptor. Na realidade, no primeiro contato com escola, o aluno já possui um letramento adquirido na família e na sua comunidade de origem; a última faceta destacada é a linguística, que se refere a transformação da fala para a escrita, considerando a fonética (os sons) e a gráfica, (os grafemas) que determinam o domínio da fala e da escrita.

Magda Soares (2004) ainda nos auxilia na compreensão das práticas sociais como fontes de produção do letramento e não um objeto do conceito, pois o letramento deveria se dá, segundo a autora, pelas práticas e memórias sociais dos alunos, sem hierarquização com as bases científicas. O grande problema do tratamento do letramento no Brasil é que foi difícil desvincular a noção de alfabetização crua do “uso competente da leitura e da escrita (...) vinculada à aprendizagem inicial, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização” (SOARES, 2004, p. 7) com o letramento em si. Para Soares (2004) temos aqui duas problemáticas mais específicas: o domínio incompleto da leitura aliada à escrita e às práticas sociais, e em segundo, a compreensão dos fatores da



coesão e coerência, técnicas de leitura e escrita que fomentam nossa base de compreensão sintática e elementos discursivos e a compreensão contextual do texto.

E mais, ambas problemáticas são separadas como se uma não fosse consequência da outra, e quando finalmente consideramos o letramento, a alfabetização é jogada em um porão de negação, sem considerar que ela é uma etapa para a produção do letramento em si. Como etapa, alfabetização deve considerar fatores fonológicos e os sistemas alfabéticos e por fim ortográficos, voltados para a leitura da linguagem verbal e não-verbal (SOARES, 2004).

Raiol e Bentes (2020), defendem que para compreender os sujeitos dessa relação, valores, padrões de compreensão individuais, assim como, se eles aprendem melhor com textos narrativos, dissertativos é o ponto de partida para formar diferentes técnicas de letramento e multiletramento para alcançar diferentes alunos e suas especificidades.

Nesse sentido, a problemática considerou: quais os níveis de alfabetização e letramento dos discentes envolvidos? É possível produzir uma relação direta entre as competências e técnicas de letramento e as amplitudes sociais, culturais e da área de conhecimento do discente? Qual caminho mais adequado para tal construção? E por último, quais as técnicas de alfabetização e/ou letramento adequadas para cada discente e suas especificidades de ensino-aprendizagem?

Um dos maiores desafios do ensino-aprendizagem é a adequação, na verdade, a formulação de uma abordagem que inclua o aluno em um processo que a produção do conhecimento esteja aliada aos objetivos e aptidões dele; é de fato, é uma combinação que pede resiliência. Por isso, para compor uma jornada de constituição dessas abordagens de letramento, partimos primeiro da produção de um diagnóstico para sua formação.

Desde as primeiras projeções do projeto tínhamos a certeza, pela prática de atendimento dos alunos com deficiência, que o letramento, tanto da Língua Portuguesa como da Matemática, era uma forma adequada de iniciar e aprimorar suas apreensões de diferentes conteúdos, já que, é através da linguagem que formulamos nossa estrutura de apreensão dos conteúdos que aprendemos.

Para Vigotsky (2001), o aluno pode conseguir organizar as suas estruturas de aprendizagem por uma autonomia de compreensão de como e quando ele aprende. O professor terá o papel de mediar, mas não como observador, e sim, com a percepção particular de cada discente, ele deve conseguir ler as capacidades e as bases que pedem aprimoramento.



Nesse mesmo processo, enquanto o docente produz a forma de ensinar e projeta a do aprender, o aluno deve conduzir como pode e quer aprender, nesse sentido, a metodologia do professor pode ser prévia, mas precisa ser redirecionada durante o processo; ele deve ter uma didática que inclui o conhecimento do conteúdo e próprio aluno.

Boaventura de Souza Santos (2007) conclui a partir da *Sociologia das ausências*, as lacunas deixadas na formação do ensino-aprendizagem de alunos quando não consideramos as alteridades no processo de ensino, em outras palavras, não entendemos de cada educando, especificamente. Imaginemos um cenário onde eu possa considerar bases de saberes ditas antes “marginalizadas”, nas quais seria possível encontrar subsídios para formular um processo de alfabetização e letramento, isso seria uma ecologia dos saberes, segundo Santos.

De fato, cada aluno gera ao longo dos seus primeiros anos de formação, uma leitura de mundo, um letramento próprio nascido no seio familiar e de sua comunidade. Por isso, eu não posso afirmar que alguém é iletrado. Logo, a alfabetização (codificação das linguagens e o letramento(a decodificação da língua e linguagem) devem considerar os saberes que cada aluno já traz para o chão da escola, só assim, ocorrerá um aparelhamento linear entre os vários tipos de conhecimento, em outras palavras, o científico e os saberes individuais ou, em outra abordagem, saberes tradicionais.

Propriamente dito, quando falamos de uma preocupação amplamente conteudista, um cientificismo elitista, acabamos desconsiderando as realidades socioculturais de cada discente. Ângela Kleiman (1995) define que o grande problema da apreensão da linguagem enquanto alfabetização e letramento é a produção do conhecimento desvinculada da realidade, o aluno não ressignifica os conteúdos para as suas necessidades e projeções de interesse. Santos (2007, p.27) chama tal simplificação e não ressignificação de:

racionalidade preguiçosa, que realmente produz como ausente muita realidade que poderia estar presente. A Sociologia das Ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não-existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. E é isso o que produz a contradição do presente, o que diminui a riqueza do presente. Como se produzem as ausências? Não existe uma maneira única, mas cinco modos de produção de ausência sem nossa racionalidade ocidental que nossas ciências sociais compartilhem.(SANTOS, 2007, p. 27)

A racionalidade preguiçosa citada por Santos (2007), compõe a racionalidade que possibilitou a separação dos saberes e, assim, constrói uma linha limítrofe entre os alunos e os conteúdos que eles podem compreender, e caso não alcancem esses conhecimentos,



aproximam-se cada vez mais da vulnerabilidade educacional, e conseqüentemente social. Só para via de conhecimento, as cinco monoculturas, que formalizam a racionalidade preguiçosa são: a do saber e rigor; do tempo linear; naturalização das diferenças; da escala dominante; e produtivismo capitalista.

E como podemos substituir as monoculturas pelas ecologias? – questão as experiências sociais e culturais para as vias oficiais do ensino-aprendizagem – Pelo reconhecimento das produtividades, entre as mais importantes, a *ecologia do reconhecimento*, ou seja, basicamente destituir as hierarquias, para assim produzir uma alfabetização e letramento significativo.

Posto as relações entre a alfabetização e letramento e a leitura e produção do conteúdo, é interessante, de igual modo, adentrar no método que escolhemos para aliar os saberes científicos da leitura e escrita e os saberes já adquiridos pelos discentes, o diagnóstico de aprendizagem. Gizele Bazi (2000) discute que entre as décadas de 60 e 70 do século passado, a interpretação das dificuldades de aprendizagem estavam focadas nos processos cognitivos – atenção e memória – todavia, após esse período, foram agregadas as relações interpessoais e a afetividade que o aluno precisa produzir com o conteúdo trabalhado.

Segundo Núñez Pérez e González-Pumariega (apud BAZI, 2000, p. 11) as dificuldades de aprendizagem estão interligadas a

dimensão cognitiva da aprendizagem, é concebido, com devida relevância, o papel das variáveis, como as atitudes ou processos cognitivos, os conhecimentos prévios, os estilos cognitivos, intelectuais e de aprendizagem, assim como as estratégias gerais e específicas da aprendizagem; e as variáveis motivacionais mais importantes parecem ser expectativas de realizações futuras do aluno. Além desses tipos de variáveis (cognitivas e motivacionais), a aprendizagem e o rendimento escolar encontram-se relacionados a certas variáveis relativas à personalidade ou do tipo afetivo.

Entre as variáveis consideradas no projeto de letramento aqui apresentado, os conhecimentos prévios, a importância da leitura e escrita para compreender conhecimentos, além da intervenção do professor, aprendizagem por exemplo e a aprendizagem autônoma foram consideradas. Adriana Miranda Macedo (2003) destaca que segundo Pain (1992) existem quatro fatores necessários para um diagnóstico de aprendizagem, são eles: os orgânicos, os específicos, os psicógenos e os ambientais. Os orgânicos devem considerar as características biológicas do indivíduo; os específicos, inerentes as características motoras e cognitivas de cada discente; psicógenos, as bases psicológicas que devem considerar os



fatores ambientais; e por fim, os ambientais, nos quais, devemos avaliar o ambiente no qual o aluno está inserido, moradia, fatores econômicos e família.

Os fatores orgânicos e ambientais foram considerados em levantamentos socioeconômicos e no trabalho de acompanhamento feito pelo NAPNE, em atendimentos semanais com os alunos orientados. Nesses encontros um levantamento sobre o ambiente de crescimento do aluno, considerou como a família e a comunidade dos alunos contribuem ou não para o processo de ensino e aprendizagem. De igual modo, os orgânicos foram elencados a partir de auxílios para a produção de atividades dos conteúdos das disciplinas e em conversas e observações.

Já os fatores específicos e psicógenos foram considerados com maior abrangência no diagnóstico de alfabetização e letramento que serão descritos agora como resultados.

Conforme afirmamos alhures, participaram 07 estudantes matriculados nos cursos de técnico de ensino médio integrado, Técnico médio subsequente e nível superior com faixa etária entre 15 a 39 anos.

No quadro abaixo é apresentado o resultado preliminar sobre o nível de desenvolvimento da Leitura, escrita e letramento dos estudantes acompanhados pelo NAPNE – Castanhal.

QUADRO 1- Resultado preliminar sobre o nível de desenvolvimento da Leitura, escrita e letramento dos estudantes acompanhados pelo NAPNE – Castanhal.

| <b>Estudante</b> | <b>TIPO DE NEE<br/>(conforme laudo apresentado)</b>   | <b>RESULTADO DA AVALIAÇÃO<br/>EDUCACIONAL</b> |
|------------------|---|---|
| A                | Paralisia cerebral, transtorno específico do desenvolvimento da fala e retardo mental moderado. | 8 acertos                                     |
| B                | Paralisia Cerebral com outras especificidades.  | 5 acertos                                     |
| C                | Paralisia cerebral e transtornos do desenvolvimento psicológico                                 | 6 acertos                                     |
| D                | Deficiência mental leve.  | 5 acertos                                     |
| E                | TDAH, Deficiência Intelectual/TEA   | 8 acertos                                     |
| F                | Deficiência Intelectual/TDAH  | 6 acertos                                     |
| G                | Demência por Traumatismos Crânio Encefálico.  | 6 acertos                                     |

Fonte: Elaborado pelos autores, (2021)

Ao analisarmos a necessidade de intervenção do professor no momento da aplicação da avaliação diagnóstica, apenas dois(2) alunos apresentaram autonomia no processo de



leitura e entendimento do caderno de atividades, três (3) precisaram de mediação pelo aplicador e dois (2) precisaram de aplicação por exemplificação

No que se refere as observações do nível I (inicial), observou-se que apenas o aluno C está no nível silábico alfabético, os demais estão no nível alfabético, no entanto, desses, quatro apresentam necessidade de consolidação do processo de alfabetização, pois têm dificuldade na construção da escrita principalmente de palavras com sílabas complexas.

Em relação a análise das atividades do nível II (intermediário), observou-se que todos os alunos avaliados apresentaram resultados positivos no tocante a leituras sintáticas, com elementos sintáticos essenciais, integrantes e acessórios.

Sobre o resultado das atividades relacionadas ao nível III (universos denotativo e conotativo), quatro alunos fizeram leitura crítica e reflexiva, relacionando as questões a aprendizagem significativa, três alunos apresentaram muita dificuldade no entendimento das questões e na organização das ideias para associar o contexto de leitura para sua formação cultural, social e política.

A partir dos resultados obtidos no processo de avaliação diagnóstica inicial, surge a necessidade de elaboração do Planejamento Educacional Individual – PEI, que é o instrumento utilizado no AEE com a participação de todos os envolvidos no processo (estudantes, profissionais da educação inclusiva, professores e família) que pontua os aspectos relevantes da história de vida escolar do aluno com Necessidades Educacionais Específicas-NEE e apresenta a partir de um processo investigativo e avaliativo o percurso educacional, por um período, deste estudante, indicando metodologias e abordagens educacionais para o seu desenvolvimento escolar e sua autonomia na vida cidadã. (RODRIGUES SANTOS,2020)

#### **4. Considerações finais**

Este trabalho teve como objetivo apresentar alguns resultados preliminares da Avaliação Educacional: para um Programa de Letramento de Estudantes com Deficiência, etapa inicial do projeto Letramento, Línguas, Linguagens, Tecnologias e Inclusão. Os resultados mostraram que as estratégias de acessibilidade educacional são necessárias e importantes para a participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência o que pontua a importância de criarmos a cultura do ensino colaborativo estabelecendo um caminho de relação entre a autonomia e especificidades de aprendizagem.



Encontramos respostas em autores renomados a exemplo de Boaventura de Souza Santos, em *Sociologia das ausências* quando verificou-se que o Planejamento Educacional Individualizado- PEI dos estudantes participantes deverão conter um programa de desenvolvimento de leitura, escrita e letramento para atender as especificidades de cada um, compreendendo que se não considerar-se as alteridades no processo, ou seja, não se entender o educando na sua individualidade poderão ser produzidas lacunas durante a sua formação que as quais se configurarão como barreiras no processo ensino-aprendizagem.

Quando Kleiman afirma que o grande problema da apreensão da linguagem enquanto alfabetização e letramento é a produção do conhecimento desvinculada da realidade, os resultados mostraram a necessidade da aplicação dos conhecimentos acadêmicos à realidade dos estudantes.

Foi observado dois aspectos importantes no desempenho dos estudantes no processo avaliativo relativo as questões de leitura da realidade através da associação e generalização 1- que estudantes com laudos indicando limitações na apreensão da realidade que o cerca fizeram leitura crítica e reflexiva da realidade indicando aprendizagem significativa. 2- A percepção e compreensão da realidade não estão vinculadas as habilidades de leitura e escrita, estudantes no nível silábico alfabético de desenvolvimento de leitura podem realizar leitura crítica e reflexiva da sua realidade. Para Magda Soares as práticas sociais são fontes de produção do letramento e não um objeto do conceito, pois o letramento deve se dá, segundo a autora, pelas práticas e memórias sociais dos alunos, sem hierarquização com as bases científicas

Este estudo preliminar indicou alguns caminhos a serem percorridos na implementação do Atendimento Educacional Especializado na Educação Profissional ofertada no IFPA Campus Castanhal. Efetivar a Inclusão escolar significa mexer com o modelo educacional vigente que tem como parâmetro um único modelo científico e epistemológico. Novos caminhos a seguir nos indicam investimento na formação dos docentes para agregar as suas práticas elementos da educação inclusiva como o ensino colaborativo e acessibilidade educacional.

## 5. Referências Bibliográficas

BAZI, Gisele A. do Patrocínio. **As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com a ansiedade**. 2000. 112 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:





<[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250990/1/Bazi\\_GiseleA.doPatrocini\\_o\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250990/1/Bazi_GiseleA.doPatrocini_o_M.pdf)> Acesso em: 02 out. 2018.

BRASIL. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acessado em 03/05/2021

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Campinas, Mercado de Letras, 1995.

MACEDO. Adriana Miranda. Problemas de aprendizagem: um olhar psicopedagógico. **Educação** v. 28, nº 01, 2003, p. 113-127. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/4330>. Acesso em: 05 out. 2021.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Inclusão Escolar- o que é, Por quê? Como fazer?. São Paulo, SUMMUS, 2015.

MEC, Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão- Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília, 2006

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de MouzaBenedit. São Paulo: Bomtempo, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

RAIOL, Josivan João M; BENTES, José de Anchieta de O. Práticas de letramento de pessoas com deficiência em um bairro da ilha de Caratateua/Pa. **Revista Cocar**. V.14 n.29, p.98-114, maio/ago./ 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3349>. Acesso em: 12 maio. 2021.

TELES, Lucio. Dimensões da aprendizagem colaborativa no design e gerenciamento de ambientes online. **ARTEFACTUM – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**. n. 2, 2015. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/780>. Acesso em: 02 out. 2021.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 2014, 95: 139-151. Acessado em : 26/09/2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?lang=pt&format=html>



RODRIGUES SANTOS, J. Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos institutos federais brasileiros. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos. São Carlos.2020,163f

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, 147-155, 2018. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>  
Acessado em: 14/10/2021

SILVEIRA, I. SAKAMOTO, C. **Como Fazer Projetos de Iniciação Científica**. São Paulo: Paulus, 2014.

