

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL

JANICE CAMPOS

PRODUÇÃO TEXTUAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PLATAFORMA REDAÇÃO
PARANÁ

PONTA GROSSA
2026

JANICE CAMPOS

PRODUÇÃO TEXTUAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PLATAFORMA REDAÇÃO
PARANÁ

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva pelo Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFEI) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linha III: Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva.

Orientador: Prof. Dr. Marlon José Gavlik Mendes

PONTA GROSSA
2026

C198 Campos, Janice

Produção textual de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental: Plataforma Redação Paraná / Janice Campos. Ponta Grossa, 2026.

138 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Marlon José Gavlik Mendes.

1. Educação inclusiva. 2. Deficiência intelectual. 3. Acessibilidade em educação. 4. Produção textual - Ensino. 5. Plataforma Redação Paraná. I. Gavlik Mendes, Marlon José. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.92



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO DE APROVAÇÃO

JANICE CAMPOS

PRODUÇÃO TEXTUAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PLATAFORMA REDAÇÃO PARANÁ

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Inclusiva – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa, com a apresentação do Recurso Educacional anexado à Dissertação.

BANCA AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARLON JOSE GAVLIK MENDES**
Data: 13/04/2026 19:01:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Marlon José Gavlik Mendes
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Documento assinado digitalmente
 **KAREN RIBEIRO**
Data: 15/04/2026 15:34:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Avaliadora interna: Prof^a. Dr^a. Karen Ribeiro
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Documento assinado digitalmente
 **VANESSA REGINA DE OLIVEIRA MARTINS**
Data: 13/04/2026 19:13:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Avaliadora externa: Prof^a. Dr^a. Vanessa Regina de Oliveira Martins
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

PONTA GROSSA
08 de abril de 2026

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não seria possível sem o apoio da minha família, que compreendeu minhas ausências e me ofereceu força nos momentos mais difíceis.

Ao meu professor orientador Dr Marlon José Gavlik Mendes e aos demais professores do PROFEI – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional, Universidade Estadual de Ponta Grossa, agradeço pelas contribuições acadêmicas que ampliaram meu olhar investigativo e fortaleceram minha formação intelectual e profissional.

Aos colegas da rede estadual, bem como aos estudantes e às famílias que aceitaram participar desta pesquisa, manifesto minha mais sincera gratidão, pela confiança e colaboração.

RESUMO

Estudantes com deficiência intelectual frequentemente enfrentam limitações na leitura e na escrita, muitas vezes agravadas por currículos e matrizes curriculares padronizadas, práticas pedagógicas pouco flexíveis, barreiras atitudinais que desconsideram seu potencial de autoria. Mesmo com os avanços das ferramentas educacionais, persistem barreiras tecnológicas que dificultam sua participação efetiva. Nesse cenário, a pesquisa vinculada a esta dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional, da linha de pesquisa III: Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva, e do grupo de pesquisa GIDeGS – Grupo de Pesquisa Interseccional em Deficiência, Sexualidade e Gênero, teve como objetivo investigar se a plataforma Redação Paraná oferece condições de acessibilidade que favoreçam a participação, a interação e o desenvolvimento da produção textual de estudantes com deficiência intelectual, subsidiando o planejamento de intervenções dialógicas e inclusivas por meio de uma cartilha pedagógica destinada a professores. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, em estudo de caso com quatro estudantes com deficiência intelectual, meninos com idades entre 12 a 14 anos, matriculados entre o 6º e o 9º ano de uma escola pública de uma cidade dos Campos Gerais (PR) e atendidos na Sala de Recursos Multifuncional desde os anos iniciais. Também foi considerada a atuação da professora de Língua Portuguesa, responsável por organizar o ambiente de aprendizagem e pela inserção dos comandos das propostas na plataforma. A coleta de dados envolveu diário de campo e análise dos recursos disponibilizados pela plataforma, além das produções textuais dos estudantes. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, articulada às perspectivas histórico-cultural e dialógica, ao modelo biopsicossocial da deficiência e às diretrizes da educação inclusiva. Os resultados indicaram barreiras de linguagem e compreensão nas propostas da plataforma, o que limitou a apropriação das atividades pelos estudantes. A partir dessas constatações, foi elaborada uma cartilha pedagógica com orientações aos professores sobre como adaptar os comandos das propostas de produção textual na plataforma, com o objetivo de reduzir ou eliminar barreiras à aprendizagem desses estudantes. Assim, a adoção de estratégias acessíveis, como o desmembramento de tarefas, o uso de recursos multimodais e a organização do ambiente de aprendizagem, pode ampliar a compreensão e favorecer a autoria, a participação, a interação e o progresso nas práticas discursivas em ambientes digitais.

Palavras-chave: acessibilidade. deficiência intelectual. inclusão. produção textual. plataforma Redação Paraná.

ABSTRACT

Students with intellectual disabilities frequently face challenges in reading and writing, often exacerbated by inflexible curricula, rigid pedagogical practices, and attitudinal barriers that disregard their potential for authorship. Despite advancements in educational technology, digital and pedagogical accessibility barriers persist, hindering their effective participation. In this context, this research—linked to the Professional Master's Program in Inclusive Education (PROFEI), Research Line III: Practices and Formative Processes of Educators for Inclusive Education, and the GDeGS Research Group (Intersectional Research Group on Disability, Sexuality, and Gender)—aimed to investigate whether the Redação Paraná platform provides accessibility conditions that foster participation, interaction, and the development of textual production among students with intellectual disabilities. Furthermore, it supports the planning of dialogical and inclusive interventions through a pedagogical guide for teachers. This study adopted a qualitative approach through a case study involving four male students with intellectual disabilities, aged 12 to 14, enrolled in grades 6 through 9 at a public school in the Campos Gerais region (PR), who have received specialized services in the Multifunctional Resource Room since their early years. The performance of the Portuguese language teacher, responsible for mediated action and the insertion of writing prompts on the platform, was also analyzed. Data collection included a field diary, an analysis of the platform's resources, and the students' textual productions. The data were analyzed using the Content Analysis technique, articulated with historical-cultural and dialogical perspectives, the biopsychosocial model of disability, and inclusive education guidelines. The results revealed language and comprehension barriers within the platform's prompts, which limited the students' engagement with the activities. Based on these findings, a pedagogical guide was developed to provide teachers with strategies on how to adapt writing prompts on the platform to reduce or eliminate learning barriers. Thus, the adoption of accessible strategies—such as task decomposition, the use of multimodal resources, and pedagogical mediation—can enhance comprehension and promote authorship, participation, interaction, and progress in discursive practices within digital environments.

Keywords: accessibility. intellectual disability. inclusion. textual production. Redação Paraná platform.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Página inicial da plataforma Redação Paraná.....	83
Figura 2 - Tela de correção e critérios.....	84
Figura 3 - Interface de desenvolvimento.....	87
Figura 4 - Notas da redação.....	98
Figura 5 - Enunciado.....	100
Figura 6 - Produção textual.....	102
Figura 7 - Enunciado.....	105
Figura 8 - Notas da redação.....	106
Figura 9 - Enunciado.....	109
Figura 10 - Notas da redação.....	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Políticas públicas de inclusão escolar no Brasil.....	31
Quadro 2 - Estratégias pedagógicas para o ensino da produção textual a estudantes com deficiência intelectual.....	53
Quadro 3 - Ano, título e autoria dos artigos selecionados.....	62
Quadro 4 - Caracterização dos estudos sobre alfabetização, letramento e produção textual de estudantes com deficiência intelectual (2020-2023).....	64
Quadro 5 - Dados sociodemográficos.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Associação Americana de Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento)
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychological Association
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAST	Center for Applied Special Technology
CID-11	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – 11ª Revisão
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
DACI	Declaração de Acessibilidade e Currículo Inclusivo
DEDU	Diretoria de Educação
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – 5ª edição
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NVDA	NonVisual Desktop Access (Leitor de tela para pessoas com deficiência visual)
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
QI	Quociente de Inteligência
SEA	Sala de Recursos Multifuncionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TICS	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO 1 - DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E PRODUÇÃO TEXTUAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PERSPECTIVAS INCLUSIVAS.....	24
1.1 Deficiência Intelectual: Concepções e implicações pedagógicas para a inclusão.....	25
1.2 Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: Avanços e desafios curriculares.....	30
1.3 Currículo e inclusão: Adaptação, avaliação e ações colaborativas.....	35
1.4 Produção textual: Perspectivas dialógicas no ensino para estudantes com deficiência intelectual.....	44
1.5 A produção textual na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos documentos curriculares do Paraná - Ensino fundamental II.....	55
1.6 Produção textual e deficiência intelectual no Ensino Fundamental: O que foi produzido entre 2020 e 2024.....	61
CAPÍTULO 2 - MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	74
2.1 Caracterização da pesquisa.....	74
2.2 Local.....	74
2.3 Participantes.....	75
2.4 Aspectos éticos.....	76
2.5 Procedimentos metodológicos.....	76
2.6 Análise de dados.....	78
2.7 Recurso educacional - Cartilha pedagógica.....	79
CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	81
3.1 Plataforma Redação Paraná e a produção textual	81
3.2 A produção textual dos estudantes com deficiência intelectual na plataforma Redação Paraná.....	92
3.2.1 Produção textual do Estudante A.....	93
3.2.2 Produção textual do Estudante B.....	99
3.2.3 Produção textual do Estudante C.....	104
3.2.4 Produção textual do Estudante D.....	108
3.3 Síntese analítica dos estudantes.....	112
CAPÍTULO 4 - RECURSO EDUCACIONAL.....	116

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	132
APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	135
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	137
APÊNDICE D - DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA.....	140

APRESENTAÇÃO

A produção textual constitui um alicerce fundamental para a comunicação, a expressão e a formação do conhecimento. Dominar a linguagem escrita transcende a habilidade técnica, permitindo aos estudantes expressar ideias, argumentar, negociar e defender seus pontos de vista, o que é essencial para o exercício da cidadania e para ampliar suas possibilidades de participação social, política e cultural em uma sociedade letrada e democrática. Contudo, para que o ensino dessa competência seja de qualidade e equitativo, é necessário que contemple a acessibilidade para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência intelectual.

Ao longo da minha trajetória docente, marcada pela atuação em salas de aula regulares e na Sala de Recursos Multifuncional do Ensino Fundamental e Médio, convivi diretamente com os desafios enfrentados por estudantes com deficiência intelectual, especialmente no que se refere à apropriação da leitura, da escrita e da produção textual. Essas vivências despertaram em mim a necessidade de aprofundar meus conhecimentos e buscar formação inicial e continuada, o que me levou à Licenciatura em Letras (2005) e, posteriormente, à Especialização em Educação Especial (2008). Esse percurso culminou com o ingresso no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UEPG, 2024), na linha de pesquisa III: Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva, e inclui minha participação no Grupo de Pesquisa Interseccional em Deficiência, Sexualidade e Gênero - GIDeGS, o que ampliou significativamente minha compreensão sobre a importância de metodologias inovadoras e da acessibilidade como fundamentos indispensáveis para a constituição de um ensino de produção textual mais inclusivo.

No decorrer da formação em nível de mestrado, destaca-se também a seleção para participação no programa *Ganhando o Mundo Professor* (2025), realizado no Canadá, oferecido pelo Governo do Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação, que ampliou a compreensão sobre práticas educacionais inclusivas, especialmente a partir da imersão em sistemas educacionais estruturados por princípios de equidade, acessibilidade e desenvolvimento integral dos estudantes.

Este trabalho, alinha-se ao campo da educação inclusiva, com ênfase no ensino da produção textual para estudantes com deficiência intelectual no Ensino Fundamental II.

A escolha por esse tema justifica-se pelo fato de que estudantes com deficiência intelectual podem apresentar limitações significativas em habilidades como comunicação, leitura, escrita, raciocínio e memória, as quais impactam diretamente a produção textual, tornando o planejamento, a organização de ideias e a expressão escrita desafios ainda mais complexos no contexto escolar.

Tais desafios estão inseridos em uma realidade educacional marcada pela inflexibilidade, práticas pedagógicas pouco acessíveis e pela insuficiência de recursos digitais adequados, não se restringindo ao âmbito individual.

Apesar dos avanços legais no campo da educação inclusiva, a exemplo da Lei nº 9.394/1996, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), da Lei nº 13.146/2015 e do recente Decreto nº 12.686/2025, ainda persistem as barreiras atitudinais, manifestas em preconceitos e condutas que excluem, sejam elas explícitas ou implícitas, que negligenciam as potencialidades do estudante; as de comunicação e informação, que limitam o acesso ao conhecimento por meio de sistemas e formatos inacessíveis. Além disso, no âmbito das tecnologias digitais, embora haja progressos significativos nas ferramentas voltadas à educação, estudantes com deficiência intelectual continuam enfrentando barreiras nesse contexto, como a ausência de ferramentas adequadas de leitura em voz alta, navegação pouco intuitiva e falta de recursos multimodais e midiáticos que apoiem a compreensão de tarefas complexas.

Essas limitações articulam-se com práticas pedagógicas marcadas por enunciados extensos e pouco claros e pela ausência de desmembramento das etapas da tarefa. Tais falhas na organização das condições de aprendizagem restringem a autonomia do aluno, demandando uma intervenção direta do docente para garantir o domínio das funções psicológicas, em uma intensidade superior àquela suportada pela arquitetura do ambiente digital.

Essas barreiras limitam a participação efetiva desses estudantes nas atividades escolares, comprometem o desenvolvimento de sua autoria e podem contribuir para a defasagem de aprendizagem e o aumento do risco de evasão escolar.

Diante disso, a pergunta de pesquisa que orienta esta dissertação é: Em que medida a plataforma Redação Paraná, enquanto ferramenta de suporte pedagógico digital da rede estadual, assegura condições de acessibilidade digital e pedagógica que favoreçam a participação e o desenvolvimento da aprendizagem da produção textual de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental?

Frente a essa questão, infere-se que a plataforma Redação Paraná demonstra potencial para enriquecer o ensino da produção textual, porém, sua efetividade para a participação e o desenvolvimento da aprendizagem da produção textual de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental depende diretamente da garantia de condições de acessibilidade digital, da adequação dos recursos e das propostas às necessidades desses estudantes e da implementação de práticas pedagógicas adequadas.

Considerando o exposto, o objetivo geral desta dissertação é analisar se a plataforma Redação Paraná oferece condições de acessibilidade digital e pedagógica que favoreçam a participação, interação e autoria na produção textual de estudantes com deficiência intelectual, a fim de subsidiar o planejamento de intervenções dialógicas e inclusivas que ampliem e fortaleçam esse processo.

Para orientar o desenvolvimento deste estudo, definiram-se os objetivos específicos, que incluem analisar a estrutura, os recursos digitais e a atuação do professor como organizador das condições de desenvolvimento na elaboração das propostas de atividades da plataforma Redação Paraná; investigar os desafios, as potencialidades e as estratégias mobilizadas por esses estudantes diante das barreiras encontradas durante o uso da plataforma; examinar as competências linguísticas e discursivas presentes nos textos produzidos por esses estudantes e, por fim, elaborar uma cartilha pedagógica destinada a professores da rede estadual do Paraná, com orientações que promovam práticas dialógicas, interativas e inclusivas, capazes de complementar o uso da plataforma e favorecer a participação, a interação e o desenvolvimento da produção textual de estudantes com deficiência intelectual.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, antecidos pela apresentação e introdução, e seguidos das considerações finais, referências, apêndices.

O Capítulo 1 apresenta a fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa, abordando aspectos relacionados à deficiência intelectual, à inclusão escolar, às adaptações razoáveis, aos documentos curriculares da rede estadual de ensino do Paraná, ao ensino da produção textual no Brasil e às pesquisas atuais sobre o tema.

Inicialmente, discute-se a deficiência intelectual tanto em seus aspectos biológicos e médicos (APA, 2014; OMS, 2019) quanto em suas dimensões históricas, sociais e econômicas, compreendida como uma condição atravessada por barreiras sociais e contextuais (Pacheco, 2022; Mendes, 2022; Harlos; Denari, 2015; Teles, 2019; Brito; Flores, 2023).

Em seguida, aborda-se a inclusão escolar, que ultrapassa a dimensão do acesso e requer permanência, participação e apropriação social e cultural do conhecimento. Apesar dos avanços legais, que se estendem da Constituição Federal (Brasil, 1988), da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) ao Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025), persistem obstáculos estruturais, curriculares e pedagógicos que comprometem a plena participação dos estudantes com deficiência intelectual.

Posteriormente, o texto discute o papel da linguagem como mediadora da aprendizagem e da participação social, destacando a relevância da produção textual para o desenvolvimento da autoria, da autonomia e das competências linguísticas e comunicativas, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural e na perspectiva dialógica de Bakhtin (2016). Na sequência, são analisados documentos orientadores, como a BNCC (Brasil, 2018), o Currículo da Rede Estadual do Paraná - CREP (Paraná, 2019) e o Currículo Priorizado de Redação e Leitura (Paraná, 2023).

Por fim, apresentam-se pesquisas recentes sobre produção textual e deficiência intelectual no Ensino Fundamental, abrangendo o período de 2020 a 2024. A partir desse levantamento, a presente investigação busca contribuir para preencher lacunas na literatura e refletir sobre práticas pedagógicas voltadas à produção textual desses estudantes nos anos finais desta etapa.

O Capítulo 2 apresenta o percurso metodológico que fundamenta esta pesquisa, caracterizando-a como um estudo de abordagem qualitativa, configurado como estudo de caso no campo da educação inclusiva. O estudo foi realizado em uma escola pública da região dos Campos Gerais (PR), com a participação de

quatro estudantes com deficiência intelectual. A coleta de dados envolveu a observação sistemática do uso da plataforma Redação Paraná quanto às condições de acessibilidade pedagógica e digital para estudantes com deficiência intelectual, bem como o levantamento das produções textuais elaboradas pelos participantes nesse ambiente, posteriormente submetidas à análise. Para o tratamento dos dados, adotou-se a análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), orientada por categorias teóricas relacionadas à deficiência intelectual, à educação inclusiva e à organização docente do ambiente social de desenvolvimento. Como recurso educacional, foi elaborada uma cartilha pedagógica voltada à adaptação de comandos de produção textual, fundamentada em referenciais como o modelo biopsicossocial da deficiência, a teoria histórico-cultural e a perspectiva dialógica da linguagem.

No Capítulo 3, apresentam-se os resultados e discussões, organizados em dois subtítulos articulados entre si. O primeiro examinou a estrutura e os recursos digitais da plataforma Redação Paraná, bem como as formas de ação pedagógica, buscando identificar em que medida esses elementos favorecem ou dificultam a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual nas atividades de produção textual. O segundo subtítulo analisou os desafios, potencialidades e estratégias mobilizadas pelos quatro estudantes participantes da pesquisa, considerando tanto as interações com a plataforma quanto as produções textuais realizadas, considerando os aspectos linguísticos e discursivos, da constituição da autoria, da organização textual e do grau de apropriação dos gêneros solicitados.

Por fim, o Capítulo 4 apresenta o recurso educacional desta dissertação, que consiste em uma cartilha pedagógica destinada a orientar professores de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental na adaptação dos comandos das propostas de produção textual da plataforma Redação Paraná, com foco na acessibilidade pedagógica para estudantes com deficiência intelectual. Embora elaborada a partir das demandas desse ano escolar, a cartilha apresenta princípios, estratégias e orientações que podem ser apropriados e adaptados a outros anos de escolaridade, contextos educativos e componentes curriculares.

O material foi elaborado em formato digital, com organização visual acessível, e desenvolveu-se por meio de um percurso metodológico composto por duas etapas articuladas: mapeamento das barreiras enfrentadas pelos estudantes e intervenção.

No mapeamento, foram identificadas barreiras pedagógicas relacionadas à clareza dos comandos e à ausência de apoios à compreensão do gênero textual, subsidiando as adaptações propostas.

A intervenção fundamentou-se no modelo biopsicossocial da deficiência, na teoria histórico-cultural de Vigotski (2001), na perspectiva dialógica de Bakhtin (2016) e nos princípios da Taxonomia de Bloom revisada (Anderson; Krathwohl (2001), a fim de elaborar sugestões de reorganização dos comandos das atividades de produção textual na plataforma Redação Paraná, com adaptações voltadas à acessibilidade, priorizando ações cognitivas compatíveis com o público-alvo e a organização sequencial dos comandos.

INTRODUÇÃO

A produção textual, sob a perspectiva histórico cultural, constitui-se como prática social, cognitiva e comunicativa mediada pela linguagem, na qual o estudante se torna sujeito de discurso. Essa prática favorece o desenvolvimento da autoria, da autonomia e da competência discursiva, entendida como a capacidade de produzir sentidos e interagir em diferentes contextos comunicativos. No campo da educação inclusiva, assume relevância ainda maior ao possibilitar que estudantes com deficiência intelectual expressem suas experiências, participem de práticas significativas de linguagem e sejam reconhecidos como autores de seus próprios textos.

Essa abordagem dialoga com uma concepção multidimensional da deficiência intelectual, compreendida como formação histórica, social, cultural e econômica, superando interpretações restritas aos déficits individuais presentes em modelos biomédicos e normativos como DSM-5, CID-11 e CIF, ao reconhecer, conforme defendem Pacheco (2022), Mendes (2022) e Harlos (2012), que as barreiras físicas, atitudinais e sociais são determinantes na constituição da experiência da deficiência.

Vigotski (2001) e Bakhtin (2016) destacam a linguagem como mediadora da aprendizagem e das relações sociais. Assim, o ensino da produção textual torna-se um espaço privilegiado para a construção de sentidos, expressão subjetiva e emancipação (Brito; Flores, 2023). Promover tal prática implica compreender que o desenvolvimento das funções culturais, resultantes da internalização de experiências coletivas, ocorre na relação dialógica entre o sujeito e o contexto, aspecto relevante para estudantes com deficiência intelectual.

Nesse sentido, o ensino da produção textual se torna mais efetivo ao superar o enfoque normativo e gramatical, historicamente predominante, que tende a reduzir a aprendizagem à reprodução de modelos e à correção formal (Antunes, 2006; Marcuschi, 2008). Tal abordagem ignora as diferentes formas de expressão e autoria dos estudantes, desconsiderando a diversidade linguística e as funções comunicativas da linguagem. Geraldi (2011) enfatiza que escrever é produzir sentidos e não apenas grafar palavras corretamente, o que requer práticas pedagógicas voltadas à interação e à construção de significados. Essa defesa articula-se ao princípio de que práticas escolarizadas rígidas, sem flexibilização

curricular ou apoio sistemático, dificultam o acesso de estudantes com deficiência intelectual à cultura escrita, um desafio ainda recorrente nas políticas educacionais brasileiras, apesar dos avanços garantidos pela Constituição Federal (Brasil, 1988), a LDB (Brasil, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Tfouni (2007) distingue alfabetização entendida como apropriação do código gráfico, e letramento como uso social e histórico da escrita, mostrando que o ensino da produção textual deve articular ambas as dimensões. Essa articulação é ainda mais necessária para estudantes com deficiência intelectual, que enfrentam barreiras relacionadas à abstração, à compreensão da função social da escrita e à organização textual, dificuldades muitas vezes ampliadas por práticas pedagógicas pouco contextualizadas e pela falta de adaptações sistemáticas. Nesse sentido, torna-se imprescindível adotar práticas pedagógicas acessíveis, avaliação diagnóstica e ações mediadas planejadas.

De acordo com Oliveira (2023), o desenvolvimento da produção textual ocorre em etapas progressivas de controle, autocontrole e autorregulação, nas quais o mediador pedagógico orienta, modela e favorece gradualmente a construção social da autonomia do aluno. Essa estruturação de condições pedagógicas, fundamentada na zona de desenvolvimento iminente (Vigotski, 2001), possibilita a passagem da dependência para formas crescentes de autorregulação, promovendo a interiorização de instrumentos psicológicos e ampliando as funções culturais envolvidas na escrita. Nesse sentido, a concepção dialógica de Bakhtin (2016) reforça que a produção textual é uma prática de interação e coautoria, na qual os sujeitos se constituem, participam de gêneros discursivos socialmente situados e produzem sentidos em relação com o outro.

As práticas inclusivas de ensino da produção textual, orientadas por princípios de acessibilidade e pela organização coletiva das condições de desenvolvimento, assumem caráter ético e político, reconhecendo cada estudante como sujeito de linguagem e de direitos (Pletsch, 2014; Glat; Estef, 2021). Estratégias pedagógicas diversificadas, recursos multimodais, midiáticos e metodologias que respeitem ritmos e modos de aprendizagem asseguram equidade e participação nas situações de leitura e escrita (Brasil, 2015). Essa perspectiva se alinha ao modelo biopsicossocial da deficiência (OMS, 2019; AAIDD, 2021), que ressalta que a participação é

condicionada mais pelas barreiras comunicacionais, metodológicas e institucionais do que pelos impedimentos individuais.

Embora a BNCC (2018), o CREP (2019) e o Currículo Priorizado de Redação e Leitura (2023) reafirmem o compromisso com a equidade e a diversidade, ainda oferecem orientações limitadas sobre acessibilidade pedagógica para estudantes com deficiência intelectual, especialmente no trabalho com gêneros textuais, avaliação e organização das condições de desenvolvimento da produção textual. Essa insuficiência reforça a relevância de investigar estratégias concretas de adaptação que assegurem a participação e a autoria desses estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental.

Pesquisas recentes, realizadas por meio da revisão sistemática da literatura de produções publicadas entre 2020 e 2024 acerca da relação entre produção textual e deficiência intelectual no Ensino Fundamental, destacam a organização das condições de desenvolvimento, o uso de tecnologias digitais e a comunicação alternativa como estratégias centrais para a inclusão, mas concentram-se sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na apropriação do sistema de escrita alfabética. A escassez de estudos sobre os anos finais e sobre a produção de gêneros textuais mais complexos evidencia uma lacuna que sustenta a necessidade de investigar práticas pedagógicas acessíveis que favoreçam o desenvolvimento da produção textual de estudantes com deficiência intelectual, foco que orienta a presente pesquisa.

Diante desse conjunto de reflexões, verifica-se que a produção textual de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental demanda práticas pedagógicas que articulem linguagem, acessibilidade e organização de condições que promovam o autodomínio do estudante, especialmente em contextos mediados por tecnologias digitais. Embora plataformas como a Redação Paraná apresentem potencial para ampliar o trabalho com a escrita, persistem barreiras comunicacionais que limitam a participação e a compreensão dos comandos das propostas de atividades, sobretudo quando não há adaptações e apoios planejados.

A raridade de abordagens acadêmicas voltadas a esse nível de ensino e à produção de gêneros textuais mais complexos reforça a necessidade de investigações que analisem criticamente essas práticas e, simultaneamente,

proponham estratégias pedagógicas acessíveis e aplicáveis ao contexto escolar. Nesse sentido, a elaboração de uma cartilha pedagógica, como recurso educacional desta pesquisa, configura-se como um desdobramento formativo fundamentado nas análises desenvolvidas ao longo do percurso investigativo, o qual será detalhado nos capítulos subsequentes.

CAPÍTULO 1 - DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E PRODUÇÃO TEXTUAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PERSPECTIVAS INCLUSIVAS

O presente capítulo apresenta a fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa, abordando os principais conceitos, perspectivas e referenciais que orientam a análise sobre a produção textual de estudantes com deficiência intelectual em contextos inclusivos. Parte-se da compreensão contemporânea da deficiência intelectual, pautada na interação entre fatores biológicos, sociais e pedagógicos, para discutir os princípios da inclusão escolar e as implicações das adaptações razoáveis no processo de ensino e aprendizagem.

Adota-se o conceito de adaptações razoáveis, conforme estabelecido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e incorporado pela Lei nº 13.146/2015 (LBI). Tais adaptações compreendem as modificações e ajustes necessários que, sem acarretar ônus desproporcional, asseguram aos estudantes com deficiência o acesso ao conhecimento e a fruição de seus direitos em igualdade de oportunidades, constituindo-se como elementos fundamentais para a reorganização das condições sociais de desenvolvimento no ambiente escolar.

Nessa mesma linha diretiva, destacam-se as legislações que garantem o direito à educação inclusiva, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, posteriormente atualizado pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, que asseguram a oferta de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem a todos os estudantes.

Em seguida, são analisados os documentos curriculares que estruturam o ensino na rede estadual do Paraná, situando o ensino da produção textual com base nas abordagens histórico-cultural e dialógica, que reconhecem a linguagem como mediadora da constituição do sujeito e da aprendizagem. Por fim, são apresentadas as pesquisas recentes sobre o tema, destacando avanços, desafios e lacunas que justificam a relevância da presente investigação.

1.1 Deficiência intelectual: Concepções e implicações pedagógicas para a inclusão

A compreensão da deficiência intelectual fundamenta as discussões sobre inclusão escolar e orienta práticas pedagógicas mediadoras. Embora tradicionalmente definida a partir de critérios clínicos e biomédicos, essa concepção tem sido amplamente questionada nas últimas décadas, dando lugar a abordagens que buscam superar a visão da deficiência como mera expressão de déficits individuais. Este subcapítulo analisa criticamente a temática em questão, articulando definições clínicas e normativas, com as características específicas dessa condição, à evolução histórica de sua terminologia e às críticas contemporâneas ao modelo biomédico, a fim de contribuir para a elaboração de práticas educativas inclusivas. Esses aspectos possibilitam reconhecer a complexidade da deficiência intelectual, superando perspectivas reducionistas e promovendo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e as potencialidades dos estudantes.

Considerando as definições clínicas e normativas da especificidade em análise, diversos documentos internacionais e nacionais estabelecem orientações para o diagnóstico, o apoio e a inclusão social das pessoas com essa condição. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) define a deficiência intelectual como a presença de déficits em funções intelectuais, como raciocínio, solução de problemas, planejamento e julgamento, além de comprometimentos em domínios conceituais, sociais e práticos, que impactam a autonomia do indivíduo ao longo da vida (APA, 2014). De maneira semelhante, a Classificação Internacional de Doenças (CID-11) descreve a condição como um transtorno do desenvolvimento que resulta em limitações no raciocínio, aprendizado e independência na vida diária (OMS, 2019). Já a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, 2004) também reforça a importância da interação entre limitações pessoais e fatores ambientais, influenciando diretamente a participação social e a qualidade de vida do indivíduo (OMS, 2019). Essa perspectiva amplia a compreensão da deficiência para além dos aspectos biomédicos.

Além das definições legais e normativas, é fundamental considerar as características específicas da deficiência intelectual no planejamento pedagógico, a

fim de construir práticas educativas que atendam às necessidades individuais dos estudantes.

Entre os aspectos mais relevantes, destacam-se:

- a) Limitações no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo - essa deficiência afeta capacidades cognitivas e a adaptação ao ambiente, englobando habilidades conceituais, sociais e práticas, como raciocínio, planejamento, pensamento abstrato e solução de problemas (Teles, 2019);
- b) Dificuldades na expressão da linguagem - indivíduos com esse diagnóstico podem apresentar dificuldades de expressão, produção lexical reduzida e distúrbios articulatórios, como a apraxia de fala (Teles, 2019);
- c) Processos cognitivos e aprendizado - pessoas com essa condição podem desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma semelhante às de pessoas sem deficiência, porém com diferenças no tempo de avanço e consolidação em cada etapa do processo (Silva; Figueredo; Poulin, 2021);
- d) Classificação clínica - o quadro pode ser classificado em leve, moderado ou severo, com base no quociente de inteligência (QI) (Teles, 2019);
- e) Origem e desenvolvimento - essa deficiência manifesta-se antes dos 18 anos de idade, podendo ter causas genéticas, como na Síndrome de Down, ou ser relacionada a fatores comportamentais (Teles, 2019).

Para além da identificação das características específicas, é igualmente importante analisar a evolução histórica da terminologia associada à condição em questão, que reflete mudanças profundas nas concepções sociais e educacionais. A Declaração de Montreal (2001) recomendou o uso do termo "deficiência intelectual" em vez de "retardo mental", refletindo uma perspectiva mais inclusiva (Teles, 2019). Segundo Pacheco (2022), a deficiência intelectual já recebeu diversas denominações históricas, como "amência", "idiotia", "imbecilidade" e "retardo mental", até chegar ao termo atual, mais adequado à visão contemporânea. Com essa mudança de paradigma, passou-se a considerar essas pessoas como sujeitos de educação, favorecendo a criação de métodos pedagógicos mais apropriados.

Compreender a trajetória histórica do conceito de deficiência intelectual direciona a reflexão crítica sobre os modelos teóricos que sustentam as práticas educacionais e sociais.

Nas últimas décadas, o paradigma biomédico, historicamente centrado na identificação de déficits individuais e na patologização dos sujeitos, passou a ser amplamente questionado. Estudos contemporâneos têm buscado romper com essa perspectiva limitada, propondo abordagens mais críticas, inclusivas e socialmente situadas dessa deficiência. Nesse contexto, autores como Pacheco (2022), Mendes (2022) e Harlos (2012) aprofundam a crítica às concepções biomédicas tradicionais, apontando caminhos teóricos que superam a visão estritamente médica e reafirmam a necessidade de compreender a condição como fenômeno social, cultural, econômico e político.

Entre as principais abordagens contemporâneas que orientam essa compreensão, destacam-se três concepções fundamentais: a médica, a social e a biopsicossocial, cada uma com implicações distintas para a inclusão escolar. De forma concisa, Pacheco (2022) descreve e diferencia esses paradigmas conceituais:

- No primeiro, predomina a ênfase nos aspectos biológicos e orgânicos, com a responsabilidade pelas dificuldades atribuída ao próprio aluno, considerado "portador" de déficits a serem corrigidos;
- Em oposição, a segunda perspectiva valoriza a acessibilidade e a oferta de apoios adequados, entendendo a deficiência como resultado da interação entre o indivíduo e a sociedade, a qual produz barreiras sociais;
- Já a terceira, propõe uma integração entre fatores médicos e sociais, em consonância com documentos como a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF, 2004) e as diretrizes da Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD, 2021), considerando as interações pessoais, ambientais e sociais como determinantes da experiência de deficiência.

A pesquisa de Pacheco (2022) evidencia que as escolas que ainda operam sob a lógica do modelo centrado no déficit tendem a oferecer respostas inadequadas às necessidades dos alunos com deficiência intelectual, limitando seu

desenvolvimento escolar e social. Por outro lado, instituições que adotam práticas inspiradas em uma perspectiva mais voltada à acessibilidade demonstram maior capacidade de promover a participação plena e o crescimento dos estudantes. A abordagem biopsicossocial, ainda em consolidação, desponta como uma alternativa inovadora e necessária para a efetivação de propostas educacionais verdadeiramente inclusivas.

Dialogando com essa crítica ao viés biomédico, Mendes (2022) analisa como as definições tradicionais de deficiência intelectual continuam a reproduzir um paradigma reabilitativo, focado na correção de déficits individuais e na marginalização de sujeitos. O autor, ao utilizar referenciais como a teoria *Crip*¹ e os estudos sobre capacitismo, defende que a deficiência deve ser compreendida como uma formação social, histórica e economicamente situada, e não como uma condição intrinsecamente ligada a limitações pessoais.

Nessa mesma linha de raciocínio, Harlos (2012) discute os impactos dos discursos médicos na categorização da deficiência intelectual como patologia, propondo uma análise sociológica que evidencia o papel das estruturas culturais, sociais e políticas na definição do que é considerado capacidade intelectual. Para o autor, as práticas de rotulação e segregação são menos produto de déficits biológicos e mais resultado das dinâmicas de poder e exclusão social.

Portanto, as análises de Pacheco (2022), Mendes (2022) e Harlos (2012) convergem para a necessidade de superar visões patologizantes e individualizantes da deficiência intelectual, em favor de concepções que enfatizem os direitos humanos, a valorização da diversidade e o reconhecimento das potencialidades das pessoas com deficiência. Essa mudança de paradigma é essencial para a elaboração de práticas educativas mais inclusivas e emancipadoras.

Ao reconhecer a complexidade do fenômeno e superar as concepções excludentes, torna-se fundamental refletir sobre o papel transformador da escola e dos professores na elaboração de estratégias pedagógicas equitativas. A análise do conceito revela a necessidade de uma compreensão ampla, que vá além das

¹ Segundo Mendes (2022), a teoria Crip, proposta por Robert McRuer e outras/os pesquisadoras/es, interpreta a deficiência como um fenômeno social e corporal, construído historicamente pelo modelo capitalista e pelo culto à capacidade. Influenciada por autores como Foucault, Judith Butler e Marx, essa teoria surge entre os *disability studies* e o feminismo queer, propondo uma perspectiva crítica e política que valoriza os corpos e subjetividades marginalizados. A teoria Crip propõe a resignificação da identidade deficiente (crip), rompendo com binarismos como capacidade/deficiência, e denunciando os processos históricos, políticos e culturais que sustentam o capacitismo.

definições clínicas e normativas e reconheça a influência dos fatores históricos, sociais e culturais na formação da deficiência. A superação do modelo biomédico, tradicionalmente centrado nos déficits individuais, e a adoção de perspectivas mais inclusivas e relacionais, como o modelo social e o modelo biopsicossocial, são fundamentais para a promoção de práticas educativas que respeitem a diversidade e valorizem as potencialidades dos estudantes.

Nesse processo de transformação, o papel da escola e dos professores é decisivo. Como apontam Brito e Flores (2023), a deficiência intelectual não determina, por si só, o destino dos estudantes; são as condições sociais, o cuidado recebido e as oportunidades de aprendizagem que moldam suas trajetórias. Assim, torna-se imprescindível que as instituições de ensino desenvolvam estratégias pedagógicas adaptadas, que reconheçam os contextos de vida dos alunos e favoreçam sua participação plena no ambiente escolar.

Por mais que as concepções de deficiência sejam diversas e distintas, nesta pesquisa assume-se como noção central de deficiência intelectual a concepção biopsicossocial, articulada às contribuições da sociologia da deficiência e da teoria Crip. A partir destas considerações, é possível compreender a deficiência intelectual como um processo social e corporal que se manifesta na interação entre condições funcionais e as barreiras impostas pelo ambiente, as quais foram construídas a partir de processos sociais, políticos e econômicos. Assim, embora possam existir condições biológicas, a deficiência se configura sobretudo nas relações sociais que produzem exclusão e estigmatização daqueles que não se encaixam no ideal de corpo produtivo e funcional.

Nesse sentido, esta pesquisa parte do princípio de que a autonomia não é tratada como uma independência biológica ou isolada, mas como a capacidade de exercer tarefas diárias de maneira independente, mesmo em uma sociedade que, por si só, direciona barreiras na convivência coletiva.

Tais posicionamentos retiram o foco da limitação orgânica e individual para privilegiar os aspectos sociais, políticos, históricos e econômicos da vida das pessoas com deficiência intelectual. No campo educacional, essa perspectiva valoriza os recursos de acessibilidade e as ações pedagógicas mediadas que visam potencializar a zona de desenvolvimento iminente do estudante. Assim, compreende-se que a funcionalidade é dinâmica e situacional, cabendo ao contexto

educativo a reorganização das condições sociais de desenvolvimento para garantir a participação, a autoria e a singularidade dos estudantes.

1.2 Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: avanços e desafios curriculares

A inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual representa um dos maiores desafios da educação contemporânea, sobretudo quando se trata de garantir, para além do acesso, a permanência e os processos de apropriação do conhecimento desses estudantes na escola comum. A trajetória histórica da educação especial no Brasil revela avanços legais e normativos importantes, com destaque para a consolidação de políticas públicas que asseguram o direito à educação inclusiva. No entanto, persistem entraves que dificultam a efetivação desse direito no cotidiano escolar. Entre esses desafios, a questão curricular configura-se como elemento central: a rigidez dos currículos escolares, aliada à escassez de práticas pedagógicas flexíveis e fundamentadas, tem contribuído para processos sutis de exclusão dentro da própria escola regular. Diante desse cenário, é necessário refletir sobre as implicações curriculares da inclusão, os desafios enfrentados na prática docente e os caminhos possíveis para uma educação verdadeiramente equitativa.

A história da Educação no Brasil traçou diferentes caminhos para atender às pessoas com deficiência. As concepções educacionais ao longo do tempo estiveram profundamente articuladas às mudanças sociais, econômicas e políticas pelas quais o país passou. A industrialização e o desenvolvimento econômico a partir dos anos 1930 ampliaram o acesso à educação, enquanto as reformas neoliberais das décadas de 1990 e 2000 promoveram a universalização da educação básica e a privatização do setor. Essas reformas, conforme Pletsch (2014), buscavam controlar a pobreza e formar capital humano, refletindo uma lógica de "mínimos sociais" prestados pelo Estado.

Durante muito tempo, as pessoas com deficiência foram afastadas e segregadas do convívio social. Não se considerava, então, seu potencial de aprendizagem. Segundo Ciríaco (2020), no início do século XX, com o avanço da medicina e maior conhecimento sobre as deficiências, iniciou-se uma mudança de

perspectiva quanto à capacidade de aprender dessas pessoas. Nas últimas décadas, o discurso sobre inclusão passou a ocupar espaço significativo na sociedade e na escola, fortalecendo a percepção de que esses estudantes podem aprender no mesmo espaço que os demais.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2016) representa um marco fundamental ao assegurar a educação como um direito de todos e um dever compartilhado entre Estado, família e sociedade. A partir dessa base legal, foram instituídas diversas legislações e políticas públicas visando garantir o direito à educação de estudantes com deficiência. Nesse contexto, é importante destacar os principais marcos normativos que orientam a inclusão escolar no Brasil, conforme sintetizado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Políticas públicas de inclusão escolar no Brasil

Política pública	Ano	Resumo e objetivos principais
Política Nacional de Educação Especial	1994	Documento que, alinhado à Declaração de Salamanca (1994), serviu de base para a organização da Educação Especial no sistema de ensino. Embora ainda sob a ótica da integração (o aluno se adapta ao sistema), foi crucial para orientar as práticas pedagógicas e garantir a transversalidade da modalidade.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996	1996	Reconhece a educação especial como uma modalidade da educação escolar. Determina que seja oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, com adaptações razoáveis e apoio pedagógico para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Complementa a LDB ao promover uma escola inclusiva para todos. Prevê salas de recursos multifuncionais, centros de apoio e flexibilização curricular para garantir o aprendizado e participação de todos os estudantes com necessidades específicas.
Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei nº 13.146/2015	2015	Assegura o direito à inclusão social de pessoas com deficiência em áreas como educação, saúde, moradia, trabalho, assistência social, lazer e esporte, visando a promoção da cidadania e igualdade de oportunidades.

Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 (Política Nacional de Educação Especial Inclusiva), atualizado pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025	2025	Institui e atualiza a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, consolidando princípios como equidade, acessibilidade e educação ao longo da vida. Reafirma a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a escolarização em classes comuns do ensino regular, a formação de professores e a articulação intersetorial, com foco na eliminação de barreiras à aprendizagem, participação e permanência dos estudantes.
---	------	---

Fonte: Autoria própria com base nos autores pesquisados

Ao observar essas políticas sob uma perspectiva mais específica da deficiência intelectual, nota-se que todas elas a contemplam, ainda que em diferentes níveis de detalhamento. Ainda sob a lógica da integração, que exigia que o aluno se adaptasse ao sistema, a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) já orientava a organização da modalidade no ensino regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), nos artigos 58 a 60, define a educação especial como modalidade voltada a estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Embora não mencione diretamente a deficiência intelectual, esta está implícita no conceito geral de "deficiência". De modo semelhante, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) também adota uma concepção ampliada e inclusiva, mesmo sem nomear expressamente a deficiência intelectual. Em contrapartida, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) reconhece explicitamente a deficiência intelectual em seu artigo 2º, ao incluí-la entre os impedimentos de longo prazo, assegurando igualdade de direitos e liberdades fundamentais. Assim, essas normativas constituem o alicerce jurídico da inclusão educacional e social das pessoas com essa especificidade no Brasil.

Entretanto, os avanços normativos não se traduzem automaticamente em práticas inclusivas proficientes. A matrícula desse público em turmas regulares não garante, por si só, igualdade de oportunidades de aprendizagem. Nesse contexto, coexistem três dimensões que se intercalam no cotidiano escolar: a deficiência, a exclusão e a tentativa de inclusão. Conforme destacam Martínez e Tacca (2011), a inclusão, muitas vezes, se restringe à presença física do estudante no espaço escolar, sem que isso se traduza, necessariamente, em aprendizagem de qualidade. Segundo as autoras:

(...) a matrícula na mesma turma não garante o acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, apenas garante que as crianças compartilhem o mesmo espaço físico. Ou seja, a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais tem-se revelado um direito à ocupação de um espaço, sim, um espaço físico e podemos até pensar em espaço de convivência, de socialização, mas nem sempre um espaço pleno de aprendizagem. (Martínez; Tacca, 2011, p.141)

Essa constatação evidencia um dos principais dilemas da educação inclusiva: a socialização, embora relevante, não substitui a necessidade de acesso a um currículo adaptado, a metodologias diferenciadas e a um suporte pedagógico relevante que garanta a aprendizagem de qualidade. Assim, o desafio da inclusão escolar ultrapassa a simples garantia de matrícula, exigindo ações concretas para promover a participação plena e o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência intelectual.

Essa realidade também revela que, apesar dos discursos e normativas em favor da inclusão, persistem obstáculos estruturais e históricos que dificultam a efetivação de práticas educacionais equitativas, como aponta Pletsch (2014) ao refletir sobre as contradições que marcam a trajetória da educação especial no Brasil. Pletsch (2014) destaca que a trajetória da educação especial no Brasil tem sido marcada por contradições, oscilando entre a negligência estatal, políticas segregacionistas e, mais recentemente, iniciativas inclusivas. No entanto, mesmo com o respaldo de documentos internacionais, o país ainda falha no cumprimento pleno das metas estabelecidas para essa população. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2013) ilustram essa realidade: cerca de 47,4% dos beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC), com idades entre 0 e 18 anos, estavam fora do sistema educacional, muitos deles com deficiência intelectual.

Embora esse cenário tenha apresentado melhorias, o quadro ainda é preocupante. Em 2021, dados mais recentes indicam que, dos 500.670 beneficiários com deficiência nessa faixa etária, 29,94% (cerca de 149.879) ainda permaneciam fora da escola (Diversa, 2023). Embora os dados de 2021 não especifiquem o tipo de deficiência dos beneficiários fora da escola, estudos anteriores indicam que a deficiência intelectual é uma das principais barreiras ao acesso e à permanência na educação. Como resposta a essa persistente exclusão e visando garantir o direito à educação desses milhares de jovens, o Programa BPC na Escola, articulado pelo

Governo Federal, busca enfrentar esse desafio ao promover ações intersetoriais que identifiquem barreiras e garantam o direito à educação (Brasil, 2024).

Nesse contexto, Pletsch (2014) aprofunda sua análise ao elencar uma série de desafios estruturais, pedagógicos e políticos que impactam diretamente a inclusão escolar, entre os quais se destacam:

- falta de articulação entre o setor educacional e outros serviços públicos;
- ausência de diretrizes claras para identificação da deficiência intelectual;
- carência de infraestrutura, materiais e recursos pedagógicos adequados;
- deficiência no transporte escolar e público adaptado;
- rigidez das práticas pedagógicas, com pouca flexibilidade curricular;
- falta de suporte abrangente ao longo da trajetória escolar;
- precárias condições de trabalho docente e a ausência de plano de carreira;
- barreiras arquitetônicas e urbanísticas, que dificultam o acesso físico;
- inexistência de garantias reais de aprendizagem;
- negligência histórica com a educação pública, que afeta todos os estudantes, especialmente os com deficiência;
- falta de investimentos consistentes e de políticas intersetoriais efetivas;
- necessidade de formação continuada dos professores, especialmente voltada às especificidades da deficiência intelectual;
- escassez de pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem dessa população;
- e, por fim, ausência de escuta ativa dos próprios estudantes com deficiência intelectual e de suas famílias no processo de formulação de políticas públicas.

Tais desafios evidenciam que a inclusão escolar vai além da presença física em sala de aula. A carência de recursos e a rigidez curricular comprometem a elaboração de trajetórias educacionais significativas e acessíveis. Portanto, a efetiva inclusão de estudantes com deficiência intelectual exige adaptações razoáveis sistemáticas e fundamentadas, formação docente qualificada e ações intersetoriais articuladas, que garantam o direito pleno à aprendizagem.

Essas constatações somam-se às análises de Glat e Estef (2021), que destacam que a falta de adaptações razoáveis é uma das principais causas do

fracasso escolar e da evasão desses estudantes, levando, em alguns casos, ao retorno a instituições segregadas. A estrutura educacional ainda se sustenta em um modelo padronizado e meritocrático, que não contempla as necessidades individuais desses alunos. Apesar das políticas inclusivas em vigor, a participação efetiva ainda não está garantida, o que gera formas sutis de exclusão dentro da própria escola. O estudo de Glat e Estef (2021) também reforça que, quando há apoio adequado e professores engajados, os relatos dos estudantes revelam experiências positivas, o que comprova o êxito das adaptações quando bem implementadas.

Diante do exposto, constata-se que, apesar dos avanços legais e das diretrizes voltadas à promoção de uma educação inclusiva para pessoas com deficiência intelectual no Brasil, a efetivação do referido direito ainda esbarra em obstáculos no cotidiano escolar. A matrícula na rede comum, embora seja um passo relevante, não garante, por si só, o acesso aos processos de apropriação do conhecimento nem a participação integral desses estudantes. Persistem entraves de ordem estrutural, didática e formativa, sendo urgente a implementação de adaptações razoáveis planejadas e embasadas, que atendam às singularidades dos processos de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Tais ajustes devem ser entendidos como parte essencial de uma abordagem pedagógica consistentemente inclusiva e não como ações isoladas ou remediativas.

1.3 Currículo e inclusão: adaptação, avaliação e ações colaborativas

A inclusão de estudantes com deficiência intelectual exige do sistema educacional um compromisso ético e político que vai além da matrícula, ancorando-se fundamentalmente na garantia da acessibilidade curricular. Esta se concretiza através das adaptações razoáveis ou flexibilizações, que a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Brasil, 2001) definem como ações pedagógicas necessárias para a eliminação de barreiras e a reorientação de objetivos e metodologias, em vez de reduzir o currículo. A efetividade desse processo, no entanto, é indissociável de outros eixos cruciais que perpassam a prática pedagógica: a adoção da avaliação inclusiva, que se desvia da lógica classificatória para o acompanhamento formativo e diagnóstico; a necessária recontextualização do conhecimento escolar, de modo a torná-lo

relevante e acessível às individualidades; e o suporte transversal do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que, por meio de uma atuação colaborativa com o professor do ensino comum, viabiliza práticas pedagógicas centradas na plena participação e sucesso escolar do estudante.

A compreensão desses conceitos e a interdependência entre as normativas conduz a pensar sobre a forma como se avalia a aprendizagem sob uma perspectiva inclusiva, a relação entre currículo e conhecimento escolar, e o papel do AEE como instância mediadora na elaboração de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e garantam a participação efetiva de todos os estudantes. Juntas, essas dimensões formam um projeto pedagógico comprometido com a justiça social, condição essencial para a superação das barreiras que limitam o acesso, a permanência e a aprendizagem mediada e contextualizada desses estudantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), atualizada pela Lei nº 12.796/2013, assegura o direito à adaptação de currículos, métodos, técnicas, recursos e organização, com vistas à promoção de uma educação equitativa e centrada nas necessidades individuais. De forma complementar, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça a importância da flexibilização do currículo comum, com o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de uma atuação colaborativa entre profissionais da educação. Dessa forma, adaptar o currículo significa reconhecer as vivências e especificidades dos estudantes com deficiência intelectual como ponto de partida para práticas educativas inclusivas, contínuas e fundamentadas, que garantam o direito à aprendizagem e à participação plena no ambiente escolar.

Segundo Blanco (2004), a implementação das adaptações razoáveis deve ser guiada por uma avaliação psicopedagógica que identifique as necessidades dos estudantes e possibilite a elaboração de estratégias equitativas de ensino. Essa avaliação também favorece o alinhamento entre os objetivos da turma, o planejamento pedagógico e a colaboração entre professores e famílias. Nessa mesma linha, Vilas Boas (2025) enfatiza que as adaptações razoáveis asseguram a igualdade de oportunidades no ambiente educacional inclusivo, respeitando a diversidade de habilidades apresentadas pelos estudantes. Para o autor, um currículo inclusivo deve ser flexível e desafiador, fundamentando-se em princípios

como o respeito à dignidade humana, a equidade e a centralidade do aluno no processo de aprendizagem.

Heredero (2010) complementa essa visão, destacando que as adaptações razoáveis pretendem garantir a oportunidade de formação para todos os alunos. Isso se concretiza através da manutenção de elementos comuns do currículo, ao mesmo tempo em que se promove uma metodologia de ensino adequada, com modificações nos agrupamentos dos alunos e na organização temporal das atividades. O autor também propõe que as adaptações razoáveis se apliquem em três níveis: projeto pedagógico e currículo escolar, práticas em sala de aula e nível individual do aluno:

- No âmbito do projeto pedagógico, a adaptação curricular envolve a flexibilização das diretrizes institucionais, promovendo metodologias diferenciadas, ajustes na avaliação e na organização da escola, além da identificação e diagnóstico de alunos com necessidades educacionais especiais. O currículo deve ser pensado para atender à diversidade desde sua concepção, permitindo ajustes na priorização e na sequenciação dos objetivos de aprendizagem.
- Na sala de aula, as adaptações ocorrem por meio de ajustes nas práticas pedagógicas, como mudanças na organização dos conteúdos, variação de metodologias, ajustes no tempo pedagógico e uso de diferentes formas de avaliação e agrupamento dos alunos. O objetivo é tornar o ensino mais acessível e alinhado às necessidades e ritmos de aprendizagem da turma.
- No nível individual, as adaptações são mais específicas e personalizadas, sendo aplicadas quando as estratégias gerais não são suficientes. Elas podem envolver ajustes nos materiais, na metodologia e na avaliação, podendo ser não significativas (pequenos ajustes sem alterar o currículo básico) ou significativas (modificações mais profundas nos objetivos e conteúdos). Em casos mais estruturados, Heredero (2010) recomenda a formalização dessas adaptações em um Documento de Adaptação Curricular Individual (DACI). O autor (2010) reforça que a adaptação curricular deve ser vista como um processo contínuo e flexível, garantindo que a escola se ajuste às necessidades dos alunos e não o contrário, assegurando uma educação verdadeiramente inclusiva.

A obra organizada por Sonza et al. (2018) ressalta que o objetivo das adaptações razoáveis é diagnosticar as capacidades e o potencial do estudante, em contraponto aos déficits. Qualquer adaptação deve ser concebida com base em critérios como o que, como e quando o estudante deve aprender, as formas de organização dos processos de ensino e como e quando avaliar o estudante. O conceito de zona de desenvolvimento iminente (Vigotski, 2001) é mencionado como apoio na compreensão das possibilidades e do potencial de desenvolvimento individual. Essas reflexões são essenciais para compreender a importância de adotar medidas que tornem o currículo mais flexível e acessível às individualidades. Essas ações envolvem ajustes pontuais e contínuos realizados pelos professores do Ensino Comum e pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), abrangendo, a avaliação da aprendizagem, a relação entre currículo e conhecimento.

A adaptação razoável está diretamente ligada à avaliação da aprendizagem, pois parte do reconhecimento dos conhecimentos prévios do estudante para construir, com base neles, novos saberes de forma significativa. Esse processo parte do que o aluno já assimilou, garantindo uma conexão significativa com o conteúdo a ser trabalhado. Por isso, é fundamental refletir sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência, assegurando que ela seja inclusiva (Heredero, 2010).

Luckesi (2005) destaca a importância da avaliação diagnóstica e formativa como instrumentos essenciais para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Ele critica o uso da avaliação apenas como um mecanismo de classificação e defende que ela deve ser utilizada para acompanhar e apoiar o desenvolvimento dos alunos. O autor entende a avaliação diagnóstica como um processo inicial que permite ao professor identificar o nível de conhecimento e as dificuldades dos estudantes antes ou durante o ensino. Seu principal objetivo é compreender as necessidades dos alunos para que o ensino possa ser ajustado de modo produtivo. Essa avaliação não deve ter caráter punitivo, mas sim servir como um guia para a constituição do aprendizado.

A avaliação formativa, segundo Luckesi (2005), deve ocorrer ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, ajudando professores e alunos a monitorar o

progresso e corrigir falhas antes da avaliação final. Essa prática exige uma interação constante entre o professor e o aluno, com feedbacks frequentes que auxiliem na superação das dificuldades e incentivem a autonomia na aprendizagem.

Nessa perspectiva, a autonomia transcende a visão de independência biológica ou individual, sendo concebida como a capacidade de autorregulação consciente conquistada por meio da organização das condições pedagógicas e das interações sociais.

Sob essa lógica, a articulação entre a avaliação formativa e a perspectiva histórico-cultural assegura progressos notáveis na qualidade do processo educativo, beneficiando especialmente estudantes com deficiência intelectual. Conforme preconizam Heredero (2010) e Luckesi (2005), essa abordagem transcende a mera classificação por notas ao centrar-se na identificação das necessidades individuais e no acompanhamento contínuo, transformando o ato avaliativo em um instrumento de organização pedagógica que orienta e promove o desenvolvimento do estudante. Em vez de apenas medir o que foi aprendido, a avaliação inclusiva busca compreender como o estudante aprende, quais são seus desafios e como o ensino pode ser adaptado para garantir a sua plena participação e o alcance de seu potencial máximo.

No entanto, para que essa concepção de avaliação se concretize no cotidiano escolar, é imprescindível enfrentar os obstáculos estruturais, pedagógicos e atitudinais que ainda persistem no sistema educacional, tais como a escassez de recursos de acessibilidade, a formação docente insuficiente e as crenças capacitistas. Glat e Estef (2021) apontam que esses problemas se manifestam especialmente na padronização curricular e na lógica meritocrática que exclui aqueles que não se enquadram nos critérios tradicionais de sucesso acadêmico.

Segundo Glat e Estef (2021), as políticas de inclusão escolar enfrentam uma grande contradição ao tentar acolher a heterogeneidade dos alunos em um sistema ainda baseado na homogeneização e na meritocracia, com currículos fechados e critérios temporais de aprovação/reprovação pré-estabelecidos. Questões como a avaliação da aprendizagem, que sanciona o sucesso ou fracasso dos estudantes e muitas vezes resulta em exclusão, bem como a falta de adaptações razoáveis, revelam a fragilidade do sistema educacional em atender às necessidades desses estudantes. A ausência de diferenciação ou ajustes metodológicos dificulta o

sucesso acadêmico dos alunos com deficiência, especialmente daqueles com dificuldades intrínsecas de aprendizagem. A avaliação tradicional, de natureza classificatória e excludente, foca em notas e na lógica de aprovação/reprovação, o que pode causar danos irreversíveis na vida escolar desses estudantes.

Assim, é fundamental analisar as barreiras que persistem no processo educacional e refletir sobre a necessidade de uma abordagem mais inclusiva, que permita a todos os alunos, independentemente de suas particularidades, um espaço de aprendizado e desenvolvimento. Para isso, torna-se necessário adaptar os métodos e procedimentos avaliativos, incluindo o conteúdo, a forma, o tempo e o espaço de realização das provas e testes, de modo a garantir a acessibilidade no processo de ensino-aprendizagem.

Além da avaliação, é necessário refletir sobre as relações entre currículo e conhecimento escolar, pois estas impactam diretamente na forma como o ensino é planejado e executado. Mendes e Silva (2014) definem "curricularização" como a ação de colocar o conhecimento escolar no centro do debate sobre o processo de escolarização de sujeitos com deficiência. O foco é investigar e recontextualizar o conteúdo ensinado, garantindo que o conhecimento seja acessível e promova a inclusão e o sucesso escolar, em vez de se limitar a ajustes metodológicos. Além disso, enfatiza a importância de investigar as práticas e discursos escolares para entender melhor como o currículo pode ser adaptado para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

Segundo Mendes e Silva (2014), a adaptação curricular para o estudante com deficiência deve focar na recontextualização do conhecimento escolar para atender às suas necessidades específicas, garantindo que o conhecimento seja acessível e relevante. É essencial que o currículo promova a inclusão e o sucesso escolar, considerando as particularidades de cada aluno. Além disso, é necessário investigar continuamente as práticas e discursos escolares para ajustar e melhorar as estratégias de ensino.

Mendes e Silva (2014), referenciando Michael Young, autor de referência no que se trata do currículo escolar, contribuem para a discussão sobre currículo e conhecimento escolar ao questionar o papel dos estudos curriculares na definição do que deve ser aprendido na escola. Os autores enfatizam a importância de focar no conhecimento selecionado e aprendido, em vez de apenas nos aspectos

metodológicos. Eles abordam também a crise de confiança no papel emancipatório da escola e a necessidade de garantir o acesso dos estudantes ao conhecimento significativo. Young (2010) destaca a importância de selecionar cuidadosamente o que deve ser ensinado, assegurando que o currículo não apenas transmita informações, mas também empodere os alunos em sua jornada educativa.

Portanto, cabe ao professor especialista e aos professores do ensino comum, mediados pela equipe da escola, recontextualizar o conhecimento escolar e investigar continuamente as práticas pedagógicas, de modo a organizar os conteúdos e temas de aprendizagem, visando atender as demandas educacionais dos estudantes. Essa ação articulada diz respeito ao envolvimento de todos os agentes sociais envolvidos no processo educativo dos estudantes; partilha das responsabilidades quanto à aprendizagem dos estudantes; enfrentamento de atitudes discriminatórias ou preconceituosas.

A forma básica da organização é a sala comum da escola regular, onde devem ser desenvolvidos os currículos para estes alunos. Segundo este pressuposto, entendemos que este é o espaço para a promoção da aprendizagem e inclusão de alunos com necessidades educacionais, e que precisaremos de uma proposta adequada às condições e características dos alunos. Esta estratégia pode ser a adaptação curricular. (Heredero, 2010, p. 206)

Dessa forma, entende-se que o princípio fundamental que rege as escolas inclusivas é que todos os estudantes, sempre que possível, devem aprender e prosperar juntos, independentemente de suas dificuldades e diferenças, sem estigmas e discriminações. Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribui ao oferecer suporte pedagógico individualizado, auxiliando na identificação das barreiras à aprendizagem e propondo intervenções que favoreçam a participação ativa dos estudantes com deficiência no contexto escolar (Brasil, 2008), além de facilitar a integração de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes. Nesse sentido, destaca-se a importância da reflexão sobre o trabalho colaborativo, garantindo uma atuação conjunta entre professores, equipe pedagógica, família e demais profissionais para promover uma educação inclusiva. Apesar dos avanços, a inclusão plena ainda é dificultada por barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais que limitam a participação efetiva dos estudantes com deficiência na vida escolar.

Considerando esse cenário, compreender o papel do AEE também requer atenção às normativas legais que amparam sua atuação e garantem seu funcionamento nas escolas públicas brasileiras. A seguir, serão apresentadas as principais legislações que estruturam e legitimam esse serviço, evidenciando seu caráter complementar e seu compromisso com a equidade educacional.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) possui um amparo legal significativo na legislação brasileira, abrangendo desde a Constituição Federal de 1988 até normativas como o Decreto nº 6.571/2008, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011. De acordo com essas diretrizes (Brasil, 1988, 2008, 2009, 2011), o AEE deve ser oferecido de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, com o objetivo de eliminar barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual, física, auditiva, visual, múltipla ou mobilidade reduzida; transtornos globais do desenvolvimento, como o transtorno do espectro autista; e altas habilidades ou superdotação. Tais normativas também estabelecem a atuação do profissional de AEE e reforçam a necessidade de serviços de apoio para garantir a acessibilidade e a participação. Em um estágio mais avançado, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolida e amplia esses princípios ao afirmar, em seu artigo 28, o dever dos sistemas de ensino de assegurar a acessibilidade, a oferta de recursos de apoio e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas que garantam o direito à aprendizagem em igualdade de condições.

No âmbito estadual, essa legislação encontra correspondência nas diretrizes do AEE, conforme a Orientação n.º 004/2024 – DEDUC/SEED, que regulamenta as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da rede estadual de ensino do Paraná. O documento detalha que o serviço deve ser desenvolvido em contraturno escolar por professores especializados, com foco em ações didáticas e colaborativas voltadas à promoção da autonomia, da comunicação e do desenvolvimento das funções cognitivas dos estudantes. O PAEE (Plano de Atendimento Educacional Especializado) organiza o percurso pedagógico de cada estudante a partir de um diagnóstico que considera suas potencialidades, interesses e barreiras enfrentadas, orientando tanto o planejamento do AEE quanto às adequações curriculares e avaliativas no ensino regular. A interlocução contínua entre professores do AEE e do ensino comum contribui para práticas pedagógicas inclusivas, flexíveis e centradas

nos diferentes modos de aprender, garantindo que as adaptações razoáveis não sejam vistas como medidas isoladas, mas como parte de um processo contínuo de transformação da escola.

Para Cardoso e Oliveira (2024), o objetivo primordial do AEE é assegurar que esses alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva, adaptada às suas necessidades individuais, potencializando seu desenvolvimento e participação plena nas atividades escolares. Esse serviço não se configura como um substituto do ensino comum, mas sim como um recurso complementar ou suplementar que atua de forma transversal em todos os níveis e modalidades de ensino. A pesquisa de Cardoso e Oliveira (2024) aponta que o atendimento contribui significativamente para a inclusão, especialmente no desenvolvimento da autonomia, socialização e no acesso ao currículo na sala de aula regular. No entanto, eles ressaltam que a efetivação da inclusão requer esforços colaborativos de toda a comunidade escolar.

Sonza et al. (2018) destacam que a articulação entre o AEE e os professores do ensino comum possibilita o planejamento de práticas pedagógicas mais inclusivas, garantindo que as adaptações razoáveis não sejam vistas como medidas isoladas, mas como parte de um processo contínuo de transformação da escola. A colaboração entre o profissional do AEE e os professores da sala de aula regular, aliada à participação ativa das famílias e à integração com outros serviços setoriais e políticas públicas, é fundamental para garantir um suporte qualificado aos estudantes. Essa articulação contribui para a elaboração de práticas pedagógicas mais inclusivas, promovendo um ambiente educacional que atenda às necessidades individuais dos estudantes de maneira integrada e colaborativa. O AEE possibilita que os estudantes tenham acesso a recursos e materiais que promovem seu desenvolvimento pessoal e intelectual, não se limitando a um reforço do conteúdo da sala comum.

Diante dos desafios e possibilidades que envolvem a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, destaca-se a importância de compreender as adaptações razoáveis, a avaliação inclusiva e a atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como dimensões interdependentes de um mesmo projeto pedagógico. Mais do que respostas técnicas, esses elementos constituem fundamentos éticos e políticos de uma prática educativa comprometida com a equidade. Quando articulados de forma reflexiva e colaborativa, contribuem para a

formação de uma escola que reconhece a diversidade como valor constitutivo e transforma suas práticas com vistas à garantia do direito à aprendizagem e à participação plena de todos os estudantes.

No âmbito específico do componente de Língua Portuguesa, as adaptações razoáveis devem articular práticas pedagógicas que valorizem a linguagem como ferramenta de ações mediadas e inclusivas. Ao considerar a produção textual como parte integrante do currículo, é fundamental reconhecer que promover a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual exige mais do que ajustes formais. Esse processo demanda a ressignificação das práticas de ensino e avaliação, em consonância com uma concepção de linguagem que acolha a diversidade de modos de expressão e comunicação. É justamente nesse ponto que a abordagem inclusiva no ensino da produção textual destaca-se como elemento central, ao integrar os princípios de acessibilidade pedagógica com uma perspectiva dialógica e interacionista da linguagem, como será discutido a seguir.

1.4 Produção textual: perspectivas dialógicas no ensino para estudantes com deficiência intelectual

A produção de práticas pedagógicas inclusivas no ensino da produção textual requer, antes de tudo, a compreensão da linguagem em sua dimensão social, cognitiva e comunicativa. Nesse sentido, é necessário reconhecer as limitações das abordagens tradicionais que reduzem o ensino da escrita à aplicação da norma culta e à correção gramatical, desconsiderando a diversidade linguística, a função comunicativa da linguagem e a centralidade dos gêneros discursivos como formas de interação social. Além disso, essa visão prescritiva desvaloriza a autoria dos estudantes, sobretudo daqueles com deficiência intelectual, ao ignorar suas formas singulares de expressão.

Complementarmente, a concepção de deficiência baseada exclusivamente em critérios psicométricos, como o Quociente de Inteligência (QI), revela-se insuficiente para compreender a complexidade dos processos de aprendizagem desses sujeitos. Essa visão reducionista desconsidera fatores afetivos, sociais, históricos e culturais que também influenciam o desenvolvimento humano. Soma-se a isso a escassez de pesquisas que articulem, de forma mais aprofundada, os

estudos sobre linguagem, produção textual e deficiência intelectual, o que evidencia a necessidade de investigações que priorizem práticas pedagógicas mais dialógicas, inclusivas e voltadas à produção de sentidos.

Diante desse contexto, torna-se imprescindível discutir os fundamentos teóricos de Vigotski (2001) e Bakhtin (2016) no ensino da linguagem e compreender a escrita como uma prática de ações mediadas e interativas. Esta pesquisa indica também uma ressignificação dos conceitos de competências e habilidades, terminologia muito utilizada em normativas educacionais. Sob essa ótica, as competências linguísticas e discursivas são compreendidas como expressões das funções culturais que o estudante aprimora ao apropriar-se de signos e instrumentos sociais mediados pelo outro. Nesse sentido, transcende-se uma visão de capacidades técnicas isoladas e consolidam-se como processos de apropriação cultural.

Superar abordagens centradas unicamente na norma culta e na correção gramatical é essencial para reconhecer a linguagem como mediadora do desenvolvimento humano, moldada e apropriada por meio da interação social, da cultura e de ações mediadas, que apoiem a produção textual a partir da exploração significativa dos gêneros discursivos. A base teórica para essa concepção encontra respaldo nas ideias de Vigotski (2001) e Bakhtin (2016), que compreendem a linguagem como processo de ação simbólica e negociação social de sentidos.

Para Vigotski (2001), a linguagem é um instrumento psicológico fundamental para o desenvolvimento do pensamento e das funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória lógica, planejamento e autorregulação. Através da interação com o outro, o sujeito interioriza modos de agir e pensar mais elaborados, transformando a linguagem externa em linguagem interna, essencial para organizar pensamentos e resolver problemas. A ação por meio de signos, nesse processo, torna-se indispensável: o professor atua como interlocutor que auxilia o aluno a construir sentidos sobre o mundo e sobre sua própria experiência, promovendo processos de aprendizagem que atuam na zona de desenvolvimento iminente.

A teoria histórico-cultural de Vigotski (2001) oferece fundamentos importantes para compreender como ocorre o processo de interiorização das ações coordenadas pelo professor, que atua como organizador do ambiente social de desenvolvimento.

Ao estruturar condições específicas para a produção textual, o docente possibilita que o estudante transite do controle social externo para o domínio sobre suas próprias funções psíquicas e a conquista da autonomia. Esse movimento é essencial para o autodomínio da conduta e a autorregulação do pensamento.

Na fase inicial, de controle social externo, o estudante depende diretamente do apoio de um mediador mais experiente, professor, tutor ou colega, que orienta suas ações de forma direta, por meio de instruções verbais, exemplos e modelos. Com o tempo, essa ação orientada externa vai sendo internalizada, permitindo ao aluno alcançar a etapa de autocontrole, em que já consegue realizar a atividade com menor interferência externa, recorrendo à fala interna e às estratégias cognitivas adquiridas. Finalmente, atinge-se a etapa da autorregulação do pensamento, quando o estudante desenvolve autonomia para planejar, executar e revisar sua própria produção textual, ajustando-a de maneira flexível às demandas comunicativas. (Oliveira, 2023).

A principal distinção entre autodomínio da conduta e autorregulação do pensamento está na capacidade adaptativa: no primeiro, o aluno ainda segue modelos internalizados; no segundo, já reorganiza suas ações de forma autônoma, com base nas exigências contextuais. Esse percurso do controle social externo à autorregulação do pensamento é essencial para promover a autonomia e o desenvolvimento cognitivo, especialmente entre estudantes com deficiência intelectual, pois permite que avancem na organização e expressão de suas ideias, tornando-se sujeitos ativos no processo de aprendizagem (Oliveira, 2023).

Nesse sentido, é importante que o professor disponha de referenciais pedagógicos que o auxiliem a organizar, de forma intencional e progressiva, as demandas cognitivas envolvidas nas atividades de produção textual, especialmente quando se trata de estudantes com deficiência intelectual, cujas trajetórias de aprendizagem exigem ações mediadas explícitas e sistematizadas.

A Taxonomia de Bloom, em sua versão revisada, constitui-se como um desses referenciais ao oferecer subsídios para o planejamento pedagógico orientado pela progressão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem. Proposta por Anderson; Krathwohl (2001), essa revisão reorganiza os objetivos educacionais em categorias que vão desde processos cognitivos mais elementares, como lembrar e compreender, até aqueles de maior complexidade, como analisar, avaliar e criar.

Ao explicitar tais processos, a taxonomia contribui para tornar mais visíveis as exigências cognitivas presentes nas tarefas escolares, aspecto particularmente relevante no trabalho com estudantes com deficiência intelectual.

Articulada à perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2001), a Taxonomia de Bloom revisada pode ser compreendida como um instrumento que favorece a organização de atividades situadas na zona de desenvolvimento iminente. Ao planejar propostas de produção textual que avancem gradualmente em complexidade cognitiva, o professor cria condições para que o estudante realize determinadas ações inicialmente com apoio, apropriando-se progressivamente dos procedimentos envolvidos no planejamento, na escrita e na revisão textual. Dessa forma, a taxonomia não assume um caráter prescritivo ou classificatório, mas opera como um apoio, orientando a construção de andaimes que sustentam o desenvolvimento cognitivo e linguístico.²

No âmbito da produção textual, a utilização da Taxonomia de Bloom revisada possibilita estruturar de maneira mais acessível às diferentes etapas do processo de escrita. Planejar um texto, organizar ideias, revisar argumentos e reescrever pressupõem processos cognitivos distintos que, quando não explicitados nos comandos docentes, podem se configurar como barreiras à compreensão e à autoria. Conforme indicam estudos sobre avaliação e planejamento pedagógico, a ausência de objetivos claros e de orientações graduadas tende a limitar a autonomia dos estudantes e a reduzir sua participação efetiva nas atividades propostas (Loiola, 2021).

É importante destacar que, no contexto da educação inclusiva, o uso da Taxonomia de Bloom não se associa à mensuração do desempenho ou à hierarquização dos estudantes, mas à promoção de aprendizagens significativas e acessíveis. Anderson e Krathwohl (2001) ressaltam que o valor pedagógico da taxonomia reside em seu uso reflexivo, como ferramenta de apoio ao planejamento docente, permitindo a adequação das propostas às possibilidades reais dos estudantes. Assim, ao ser integrada a uma concepção social da linguagem e a

² Por mais que sejam perspectivas com bases específicas, a opção realizada nesta pesquisa de articular a Taxonomia de Bloom à teoria histórico-cultural justifica-se pelo fato de esta pesquisa ter como foco a escola pública e, por este fato, contar com a Base Nacional Comum Curricular como o documento norteador oficial do ensino de produção textual na rede pública do Paraná.

Este documento foi estruturado com base na progressão de objetivos da Taxonomia de Bloom. Tal articulação pode ser interessante para propor práticas de ação mediadora (Vigotski, 2001) que dialoguem diretamente com as competências e habilidades exigidas pelo sistema de ensino atual.

práticas de interação dialógica, a taxonomia contribui para ampliar as possibilidades de participação e autoria de estudantes com deficiência intelectual na produção textual.

Complementando essa abordagem, Bakhtin (2016) propõe que a linguagem é essencialmente dialógica, construída na relação entre sujeitos em contextos sociais e históricos específicos. O sentido não é fixo, mas negociado a cada interação, e todo enunciado é, ao mesmo tempo, resposta a outros e antecipação de novos interlocutores. A linguagem, portanto, é inseparável das condições culturais e ideológicas em que se realiza. Nessa visão, os gêneros discursivos, compreendidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, são formas sociais de comunicação que orientam tanto a produção quanto a recepção textual, moldando-se conforme as necessidades de cada contexto. Eles não são estruturas rígidas, mas instrumentos vivos de expressão e participação nas práticas sociais.

No ensino da produção textual para estudantes com deficiência intelectual, a concepção dialógica e interacional da linguagem permite deslocar o foco da correção normativa para a produção de sentidos. A produção textual torna-se, assim, uma possibilidade de ação por meio de signos e de expressão, na qual o aluno pode articular experiências, posicionar-se socialmente e desenvolver sua identidade como autor. Nesse processo, a escrita deve ser compreendida como forma de interlocução e participação ativa, e não como simples exercício de aplicação de regras. A revisão e a reescrita adquirem, portanto, um novo valor: deixam de ser etapas de “acerto” e passam a representar momentos de reflexão, reformulação e apropriação da linguagem.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a comunicação vai além da linguagem verbal. Nessa perspectiva, cabe ao professor criar oportunidades para que o estudante desenvolva sua capacidade comunicativa por meio de diferentes linguagens, oral ou visual-motora, escrita, corporal, visual, sonora e digital, bem como dos conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica. A finalidade é promover a expressão e o compartilhamento de informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que favoreçam o entendimento mútuo.

Além da ampliação dos modos de expressão, a BNCC também enfatiza a importância do desenvolvimento da argumentação. Os estudantes devem ser

capazes de construir argumentos, formular conclusões e expressar opiniões de forma qualificada, respeitando as colocações dos outros. Essa competência envolve a valorização da ética, dos direitos humanos e da sustentabilidade social e ambiental como princípios orientadores. Nessa direção, Passarelli (2012) afirma que todo discurso é, em alguma medida, argumentativo, seja com a intenção explícita ou implícita de persuadir. A escolha lexical, a organização das ideias e as implicações do que é dito contribuem para a formação de um ponto de vista e para a persuasão do leitor. Esses recursos linguísticos possibilitam que diferentes tipos de texto, narrativos, descritivos, explicativos, entre outros, articulem-se para atingir objetivos específicos. Diante dessa complexidade, torna-se essencial que o produtor de texto desenvolva estratégias argumentativas competentes, o que reforça a necessidade de atualizar as práticas de ensino e avaliação da produção textual, alinhando-as a temas significativos e contemporâneos.

Diante dessas compreensões, é necessário refletir sobre como essas bases teóricas e normativas podem se concretizar em práticas pedagógicas que valorizem a autoria, a escuta e a expressão dos estudantes com deficiência intelectual no contexto da produção textual. Nesse sentido, a escrita deve configurar-se como uma relação de interlocução entre professor e aluno, em que a avaliação assume um caráter formativo e dialógico. O professor, nesse modelo, atua como mediador, orientando e problematizando o texto de maneira a potencializar a autoria do estudante e sua inserção no mundo da linguagem. Esse trabalho vai além da simples detecção de erros: promove o desenvolvimento das competências necessárias à comunicação em contextos diversos (Geraldi, 2011).

Ainda, para que as práticas pedagógicas em produção textual sejam de fato inclusivas e formativas, é necessário compreender a distinção entre competência linguística e competência discursiva. A linguagem constitui-se como um instrumento de psicológico essencial no desenvolvimento das funções culturais, sendo por meio dela que o sujeito se apropria da cultura e organiza o pensamento (Vigotski, 2001). Assim, o ensino da produção textual não pode restringir-se ao domínio de regras gramaticais e estruturas linguísticas, pois, como defende Bakhtin (2016), o uso da língua se concretiza em práticas sociais de interação e de produção de sentidos.

De acordo com Antunes (2009), a competência linguística refere-se ao domínio do sistema da língua, suas regras gramaticais, estruturas e convenções, o

que possibilita ao sujeito construir enunciados formalmente corretos. No entanto, o domínio do código não assegura, por si só, a participação em práticas comunicativas significativas, o que exige o desenvolvimento da competência discursiva, entendida como a capacidade de mobilizar conhecimentos, experiências e intenções comunicativas em situações reais de uso da linguagem.

Nessa direção, Antunes (2009) enfatiza que a aprendizagem da escrita deve ser compreendida como um processo interativo e contextual, no qual os gêneros textuais funcionam como formas socialmente reconhecidas de comunicação. Rojo (2012) acrescenta que as práticas de letramento precisam ser plurais e inclusivas, uma vez que os sujeitos participam de diferentes práticas sociais de leitura e produção textual em contextos culturais, linguísticos e tecnológicos diversos. Para Rojo (2012), a escola deve reconhecer essa multiplicidade de letramentos, escolar, digital, comunitário, midiático, entre outros, e criar oportunidades para que todos os estudantes mobilizem suas experiências e repertórios linguísticos na formação do conhecimento. Essa compreensão amplia a noção de letramento ao legitimar as formas singulares de uso da linguagem e os modos de participação que se distanciam do padrão normativo, mas que expressam sentidos e intencionalidades próprias.

Com base nessa perspectiva, as práticas pedagógicas de produção textual voltadas a estudantes com deficiência intelectual devem priorizar a interação dialógica, favorecendo o desenvolvimento da competência discursiva como prática social de autoria e de formação de significados, e não apenas o domínio formal da língua.

A compreensão da competência discursiva também requer refletir sobre a natureza da linguagem escrita e suas diferentes dimensões no processo educativo, a alfabetização, o letramento e a produção textual. Embora esses termos sejam frequentemente utilizados de forma associada, eles possuem especificidades que se complementam na formação do sujeito escritor.

Para Tfouni (2007), a alfabetização refere-se ao domínio do sistema de escrita, isto é, à aprendizagem do código alfabético e de suas convenções gráficas, como ortografia, segmentação e pontuação. Trata-se de uma dimensão essencialmente técnica e cognitiva, relacionada à decodificação e à codificação da

língua escrita. No entanto, dominar o código não significa necessariamente compreender os usos sociais da escrita.

É nesse ponto que o letramento se distingue e amplia a alfabetização. Ainda segundo Tfouni (2007), o letramento diz respeito às práticas sociais e culturais de leitura e escrita, ou seja, à inserção do sujeito em contextos reais de comunicação nos quais a escrita assume funções e significados específicos. Antunes (2009) reforça que o letramento envolve compreender para que se escreve, para quem e em que condições sociais, superando a visão de escrita como mera reprodução de regras linguísticas.

Por sua vez, a produção textual representa a expressão concreta do letramento, pois é por meio dela que o estudante mobiliza seus conhecimentos linguísticos, discursivos e culturais para construir sentidos e participar de práticas sociais de comunicação. Marcuschi (2008) explica que escrever é uma atividade de interação verbal situada, que envolve escolhas intencionais de gênero, tema e interlocutor. Assim, a produção textual articula a dimensão técnica da alfabetização e a dimensão social do letramento, configurando-se como um espaço de autoria e significação.

Geraldi (2011) acrescenta que ensinar a escrever não se limita a garantir o domínio do código, mas implica criar condições para que o estudante produza textos com sentido, adequados às situações comunicativas e capazes de expressar sua visão de mundo. Desse modo, alfabetização, letramento e produção textual não devem ser entendidos como etapas isoladas, mas como dimensões interdependentes de um mesmo processo de formação discursiva, no qual o uso da linguagem se consolida como prática social e instrumento de participação cultural.

Nessa perspectiva, Rojo (2012) propõe que as práticas de letramento sejam plurais e inclusivas, reconhecendo a diversidade de modos de expressão e participação dos sujeitos em diferentes contextos, escolares, digitais, midiáticos e comunitários. Tal concepção amplia o alcance da produção textual na escola, pois legitima diferentes formas de autoria e valoriza a multiplicidade de repertórios linguísticos, especialmente daqueles estudantes que constroem percursos singulares de aprendizagem, como os com deficiência intelectual.

Assim, ao articular alfabetização, letramento e produção textual sob uma perspectiva inclusiva, o ensino da escrita deixa de ser mera reprodução normativa

da língua para se constituir como prática dialógica e significativa de produção de sentidos e de exercício da autoria.

Para que isso se efetive, o trabalho com gêneros discursivos assume um papel importante no processo de intervenção escolar. A familiarização com diferentes gêneros permite que o estudante com deficiência intelectual reconheça padrões estruturais, compreenda intenções comunicativas e organize suas produções com maior coerência e intencionalidade enunciativa. A interação pedagógica no ambiente de sala de aula, aliada à exposição contínua a múltiplos gêneros, potencializa a aprendizagem da escrita ao oferecer referências concretas de estrutura, função e linguagem socialmente validadas. Além disso, favorece o desenvolvimento da consciência metalinguística, permitindo que os estudantes analisem e ajustem tanto elementos microlinguísticos (ortografia, coesão, concordância) quanto macrolinguísticos (estrutura textual, propósito comunicativo e adequação ao contexto), conforme apontam Antunes (2006) e Marcuschi (2008).

Desse modo, desenvolver essas competências, especialmente no contexto da inclusão, significa promover o desenvolvimento intelectual, a autonomia, a autoestima e o protagonismo comunicativo dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Trata-se de criar condições para que eles se comuniquem, expressem ideias e participem de forma crítica nas práticas sociais da linguagem, redefinindo seu papel enquanto sujeitos discursivos (Marcuschi, 2008; Caetano et al., 2022; Zaboroski-Oleinik, 2020). Ao promover a escrita como processo formativo e reflexivo, o professor contribui, assim, para consolidar a cidadania linguística³ dos alunos e sua inserção ativa na cultura escrita e digital.

Além dessas abordagens, diversas investigações têm se dedicado a sistematizar estratégias pedagógicas inclusivas que potencializam o ensino da produção textual para estudantes com deficiência intelectual, garantindo o direito à diversidade curricular. Tais abordagens consideram as especificidades cognitivas, comunicativas e afetivas desse público, transformando o ato de escrever em uma prática social significativa, conforme sintetizado no quadro a seguir:

³ Cidadania linguística, segundo a perspectiva de Marcos Bagno (2013), pode ser entendida como o direito de todo falante de usar sua variedade linguística de forma legítima e respeitada nos diversos contextos sociais, sem sofrer discriminação. Para o autor, garantir a cidadania linguística implica combater o preconceito linguístico, reconhecer a pluralidade de normas e usos da língua e promover uma educação que valorize a diversidade linguística brasileira, especialmente no ambiente escolar.

Quadro 2 – Estratégias pedagógicas para o ensino da produção textual a estudantes com deficiência intelectual

Estratégia Pedagógica	Descrição	Referências
Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA)	Uso de símbolos, gestos ou recursos tecnológicos para favorecer a comunicação, a interação e a autonomia dos estudantes.	Duarte; Veloso (2017)
Ambientes comunicativos acessíveis	Adaptação das práticas pedagógicas e do ambiente escolar para ampliar habilidades linguísticas e discursivas.	Dainêz et al. (2011)
Estímulo à interação verbal	Incentivo às trocas comunicativas para o desenvolvimento da linguagem e da identidade.	Lira; Lira (2020)
Ensino ajustado à individualidade	Produção de frases simples evoluindo para textos mais complexos, respeitando o ritmo de aprendizagem.	Lira; Lira (2020)
Atividades lúdicas e contextualizadas	Uso de jogos, dramatizações e situações reais para tornar a escrita significativa e incentivar a criatividade.	Lira; Lira (2020)
Aprendizagem cooperativa	Trabalho em grupo com distinção entre escriba e escritor, estimulando a colaboração e a produção coletiva do conhecimento.	Silva, Figueredo; Poulin (2021)
Uso da estrutura narrativa	Organização das ideias por meio de narrativas, fortalecendo a identidade e o vínculo com a linguagem.	Zaboroski-Oleinik (2020); Teles (2019)
Análise das produções textuais	Diagnóstico de dificuldades específicas (ortografia, coerência, coesão) para aplicação de intervenções pedagógicas adequadas.	Auada (2019); Silva; Postalli (2022); Teles (2019)

Fonte: Autoria própria com base nos autores pesquisados

O ensino da produção textual voltado a estudantes com deficiência intelectual demanda o desenvolvimento de práticas pedagógicas profundamente fundamentadas na escuta atenta, na intencionalidade docente e no reconhecimento

respeitoso da diversidade humana. Mais do que meramente adaptar conteúdos ou simplificar tarefas, trata-se de promover experiências significativas de linguagem que favoreçam a produção de sentidos, o exercício da autoria e a participação ativa e autônoma na cultura escrita.

Consolidar essas práticas pedagógicas inclusivas implica, portanto, compreender a linguagem como um expressivo instrumento de emancipação, participação social e transformação da realidade. Para que estudantes com deficiência intelectual se desenvolvam plenamente nesse campo, é fundamental e necessário romper com modelos tradicionais centrados exclusivamente na correção normativa e mecânica, e adotar propostas que valorizem interações pedagógicas intencionais e o respeito às singularidades cognitivas. Com base nas contribuições teóricas de Vigotski (2001) e Bakhtin (2016), entende-se que o aprendizado da escrita ocorre por meio da interação social, do diálogo e da inserção efetiva dos sujeitos em práticas discursivas historicamente contextualizadas.

Nessa perspectiva, o ensino da produção textual deve incorporar estratégias pedagógicas especificamente ajustadas às necessidades dos estudantes, contemplando adaptações razoáveis, recursos acessíveis e abordagens metodológicas que estimulem a autoria e o pensamento crítico. Tais práticas asseguram não apenas o direito legal à linguagem, mas também o reconhecimento de cada estudante como sujeito ativo e coprodutor do processo educativo. Quando alicerçado em princípios inclusivos, o trabalho com a escrita transforma-se em um compromisso ético com a equidade, a escuta e a constituição de uma educação mais democrática e plural.

Diante dessas reflexões e pressupostos, torna-se indispensável relacionar os fundamentos teóricos da linguagem e da inclusão às orientações oficiais e legais que regem a prática pedagógica no Brasil. Os documentos normativos, ao estabelecerem diretrizes curriculares nacionais, traduzem em políticas públicas a necessidade de assegurar que os princípios de equidade, autoria e participação se efetivem no cotidiano escolar de forma prática. Nesse sentido, compreender como a produção textual é contemplada nos marcos legais e nos documentos curriculares da Rede Estadual do Paraná permite analisar em que medida tais referenciais dialogam com as demandas específicas dos estudantes com deficiência intelectual, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

1.5 A produção textual na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos documentos curriculares do Paraná - Ensino Fundamental II

A produção textual, compreendida como prática social e formativa, destaca-se nas orientações pedagógicas contemporâneas, articulando as aprendizagens linguísticas e comunicativas. No âmbito das políticas educacionais brasileiras, essa visão é respaldada por documentos de referência, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) que exige que o ensino da produção textual assuma um caráter interativo, dialógico e inclusivo.

Para que essa concepção seja implementada, a normatização do ensino de Língua Portuguesa na rede estadual paranaense segue uma estrutura hierárquica. A BNCC (Brasil, 2018), enquanto fundamento legal federal, define as competências e habilidades essenciais, as quais são desdobradas e contextualizadas pelo Currículo da Rede Estadual Paranaense para Língua Portuguesa - CREP (Paraná, 2019), o referencial curricular oficial do estado. Complementarmente, o Currículo Priorizado de Redação e Leitura (Paraná, 2023) configura-se como um instrumento de flexibilização e recomposição da aprendizagem. Este último, derivado de uma seleção dos objetivos do CREP, é especificamente elaborado para focalizar as habilidades consideradas essenciais em contextos de contingência ou para orientar a recuperação de defasagens de aprendizado.

A articulação entre a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo da Rede Estadual Paranaense para Língua Portuguesa e o Currículo Priorizado de Redação e Leitura evidencia um enfoque coeso na produção textual como prática social e estratégica nos anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo central é promover a autonomia e a autoria do estudante, mobilizando conhecimentos e habilidades que possibilitem a resolução de demandas complexas da vida cotidiana e o pleno exercício da cidadania (Brasil, 2018, p. 61; Paraná, 2019, p. 13).

Tanto a BNCC (Brasil, 2018), quanto o CREP (Paraná, 2019) e o Currículo Priorizado de Redação e Leitura (Paraná, 2023) adotam uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, segundo a qual a apropriação dos recursos linguísticos ocorre por meio das interações sociais mediadas por práticas discursivas. Nesse sentido, o texto é concebido como unidade central de trabalho, e

a produção textual, que abrange textos escritos, orais e multissemióticos, é vista como uma prática de linguagem articulada aos eixos de leitura/escuta, oralidade e análise linguística/semiótica (Brasil, 2018, p. 65–68; Paraná, 2019, p. 15-16; Paraná, 2023, p. 8-10).

A partir disso, é importante destacar que o processo de produção textual está intrinsecamente ligado à leitura, uma vez que a compreensão e a interpretação de textos formam as bases essenciais para a constituição de uma escrita coerente, reflexiva e socialmente situada. O Currículo Priorizado - Redação e Leitura (Paraná, 2023) enfatiza a leitura como ponto de partida para o desenvolvimento da produção textual, pois, ao ler, o estudante entra em contato com diferentes gêneros, estruturas e vocabulários, ampliando seu repertório linguístico e cognitivo.

Sob a perspectiva de Tfouni (2007), a leitura não se limita à decodificação de signos linguísticos, mas constitui uma prática discursiva e social que possibilita ao sujeito participar ativamente das trocas comunicativas mediadas pela linguagem. Desse modo, o ato de ler contribui para a formação do escritor, pois é na interação com diferentes textos e discursos que o sujeito se apropria de modos de organização, coesão e coerência próprios da escrita. A leitura, portanto, não apenas amplia o repertório cultural do aluno, mas também sustenta o processo de autoria, permitindo-lhe construir sentidos, posicionar-se discursivamente e elaborar textos com maior intencionalidade e fluidez.

No que se refere ao ensino da leitura, o Currículo Priorizado – Redação e Leitura (Paraná, 2023) estabelece metas claras e abrangentes, com o objetivo de desenvolver a competência leitora dos estudantes de forma crítica e autônoma. Seus objetivos gerais visam à promoção da compreensão, interpretação e interação com textos de diferentes gêneros e suportes, incentivando a relação dos textos lidos com as experiências pessoais e os contextos sociais dos alunos. Especificamente, o documento propõe que os estudantes sejam capazes de compreender e interpretar textos, utilizando estratégias de leitura, como inferência e identificação das ideias principais, a fim de ampliar sua compreensão. Além disso, busca-se fomentar a autonomia leitora, estimulando a escolha e a leitura de textos diversos, bem como valorizar a participação em práticas de leitura compartilhada, como sessões de leitura e discussões, com o objetivo de enriquecer a interpretação e análise dos textos.

Esses princípios reforçam a indissociabilidade entre leitura e escrita, orientando o trabalho com a produção textual nos anos finais do Ensino Fundamental, em que a leitura se consolida como ponto de partida e a escrita como espaço de autoria, reflexão e expressão social.

A produção de textos nos anos finais do Ensino Fundamental é compreendida como um processo complexo e colaborativo, estruturado em etapas essenciais. No planejamento, o estudante considera a situação comunicativa, os interlocutores, a finalidade, o suporte e o contexto de circulação, selecionando informações, dados e argumentos em fontes confiáveis e organizando suas ideias conforme a estrutura e o objetivo do texto (Brasil, 2018, p. 87). Na etapa de textualização, revisão e edição, utiliza estratégias de elaboração, reescrita e avaliação, incluindo a correção de concordância, ortografia, pontuação e elementos multimodais, quando aplicáveis. O Currículo Priorizado (Paraná, 2023, p. 11-13) enfatiza a importância da pontuação adequada, do domínio da norma-padrão e do uso correto dos conhecimentos linguísticos e gramaticais. Finalmente, a publicação dos textos em diferentes suportes, impressos, digitais, audiovisuais ou multissemióticos, reforça a concepção da linguagem como instrumento de comunicação pública e social (Brasil, 2018, p. 69).

Os objetivos de produção textual nesses anos organizam-se em torno dos campos de atuação social, categorias organizadoras do componente curricular Língua Portuguesa que delimitam as esferas da vida social nas quais as práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade e análise linguística) se realizam, permitindo a progressão do conhecimento conforme a complexidade dos gêneros e das demandas comunicativas (Brasil, 2018, p. 69 - 72). No campo jornalístico-midiático, os estudantes ampliam a participação no trato com informação e opinião, produzindo reportagens, notícias, resenhas, artigos de opinião e campanhas publicitárias, considerando o público-alvo e as estratégias de persuasão (Paraná, 2019, p. 25). No campo de estudo e pesquisa, planejam textos de divulgação científica, relatórios e verbetes colaborativos, disseminando resultados de experimentos e pesquisas por meio de apresentações orais e painéis multimodais (Paraná, 2023, p. 14). No campo da vida pública, produzem textos reivindicatórios, abaixo-assinados e documentos normativos, participando de forma ética e responsável da construção de normas e propostas coletivas (Paraná, 2019, p. 27). Já no campo artístico-literário,

desenvolvem narrativas ficcionais, textos poéticos e teatrais, explorando recursos expressivos e visuais, ampliando a fruição literária e a criatividade (Brasil, 2018, p. 79).

A produção textual também atua como instrumento de desenvolvimento da competência crítica e da reflexão sobre a linguagem. Nos textos argumentativos, típicos do 8º e 9º anos, os estudantes mobilizam operadores de conexão e recursos coesivos para garantir coerência e progressão temática (Paraná, 2023, p. 16). A análise semiótica envolve múltiplas linguagens, considerando efeitos de sentido ao editar imagens, sons e vídeos em produções midiáticas (Brasil, 2018, p. 80). Além disso, ao assumir papéis sociais, como repórter, crítico, editor ou *vlogger*, os alunos compreendem as condições de produção e circulação dos textos, exercitando a responsabilidade ética e a cidadania (Paraná, 2019, p. 29).

A produção textual representa o momento de consolidação em que os estudantes aplicam os conhecimentos dos gêneros e da norma-padrão, priorizados pelo Currículo Priorizado de Redação e Leitura (Paraná, 2023) e detalhados no CREP (Paraná, 2019), para se expressar, intervir e participar criticamente nos diversos campos de atuação social. Dessa forma, a articulação entre BNCC (Brasil, 2018), CREP (Paraná, 2019) e Currículo Priorizado (Paraná, 2023) alicerça a autonomia, a autoria e a competência comunicativa dos estudantes, configurando a produção textual como prática social, estratégica e central na formação dos jovens nos anos finais do Ensino Fundamental.

Desse modo, a compreensão da produção textual como prática social, proposta pela BNCC, pelo CREP e pelo Currículo Priorizado de Redação e Leitura, revela um compromisso com o desenvolvimento da autoria, da criticidade e da competência comunicativa dos estudantes. No entanto, para que esses princípios se concretizem em contextos de diversidade, é indispensável articulá-los às diretrizes legais que asseguram o direito à educação inclusiva.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI nº 13.146/2015) amplia esse horizonte ao determinar a eliminação de barreiras e a implementação de adaptações razoáveis que garantam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, inclusive daqueles com deficiência intelectual. Entretanto, observa-se que, embora os documentos curriculares expressem compromisso com a equidade e a acessibilidade, ainda há lacunas significativas quanto à operacionalização desses

princípios no ensino da produção textual, especialmente no que diz respeito às formas de adaptação dos gêneros textuais, aos critérios avaliativos e às estratégias de ações mediadas. Tais lacunas evidenciam a necessidade de uma análise crítica e de intervenções práticas que assegurem a inclusão na prática docente.

A LBI, em seu Capítulo IV – Do Direito à Educação, determina que o poder público deve garantir “condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem”, assegurando o “máximo desenvolvimento possível dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais” das pessoas com deficiência (Brasil, 2015, p. 25). Esse princípio ético e político fundamenta a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos processos de leitura e escrita, exigindo adaptações razoáveis, isto é, ajustes e modificações que assegurem sua participação em igualdade de condições com os demais, sem descaracterizar os objetivos curriculares (Brasil, 2015, art. 3º, IV, p. 4).

Contudo, o texto legal não especifica como essas adaptações devem ser implementadas no campo da produção textual, o que reforça a necessidade de que os documentos curriculares complementares ofereçam estratégias aplicáveis para a prática pedagógica inclusiva.

No contexto da BNCC (Brasil, 2018), a produção textual é compreendida como uma prática de linguagem situada e interativa, articulada aos eixos de Leitura/Escuta, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. O documento orienta o desenvolvimento da autoria e da autonomia do estudante, reconhecendo que a escrita é resultado de um processo de aprendizagem mediado socialmente. A BNCC também enfatiza o compromisso com a equidade e a diversidade, afirmando que “os estudantes aprendem em tempos e ritmos diversos” (Brasil, 2018, p. 15).

Apesar disso, a BNCC não apresenta diretrizes específicas sobre como adaptar os gêneros discursivos às necessidades de estudantes com deficiência intelectual, nem sobre os critérios avaliativos que garantam a equidade no processo de escrita. A ênfase na autonomia do estudante é coerente com uma abordagem sociocultural, mas, na prática, falta orientação didática concreta que auxilie o professor a mediar a produção textual de modo acessível e inclusivo.

Em consonância com essa perspectiva, o CREP – Língua Portuguesa (Paraná, 2019) compreende a produção textual como prática social e discursiva voltada ao desenvolvimento da competência comunicativa e crítica. O documento

orienta que o trabalho pedagógico valorize os diferentes modos de aprender e de participar, integrando os eixos de leitura, produção e análise linguística (Paraná, 2019, p. 25; 41). Entretanto, de modo semelhante à BNCC, o CREP não detalha as estratégias pedagógicas para a organização das condições de desenvolvimento da escrita com estudantes com deficiência intelectual. Embora mencione a necessidade de promover a equidade e o respeito às diferenças, não define parâmetros de avaliação acessíveis nem propõe modelos adaptados de gêneros textuais, o que dificulta a tradução desses princípios em ações pedagógicas efetivas. Nesse sentido, o papel do professor mediador torna-se essencial para reinterpretar o currículo de forma acessível, ajustando instruções, objetivos e recursos conforme as possibilidades cognitivas e comunicativas de cada estudante.

O Currículo Priorizado de Redação e Leitura (Paraná, 2023), por sua vez, reforça o caráter processual da escrita, indicando etapas como planejamento, textualização, revisão e reescrita. Esse documento avança ao permitir que as adaptações razoáveis sejam incorporadas em diferentes momentos do processo: no planejamento, por meio do apoio à organização de ideias e seleção de informações; na textualização, pelo uso de ferramentas digitais acessíveis, como digitação por voz, corretores automáticos ou imagens de apoio; e na revisão, com a atuação pedagógica intencional do professor e o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essas ações exemplificam uma tentativa de operacionalizar o que a LBI define no art. 28, III e V, como dever do sistema educacional de “institucionalizar o Atendimento Educacional Especializado e promover adaptações razoáveis que assegurem o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade” (Brasil, 2015, p. 25).

Ainda assim, o Currículo Priorizado mantém um caráter orientador geral, sem detalhar critérios avaliativos inclusivos ou modelos adaptativos de gêneros textuais, o que limita sua aplicabilidade no cotidiano da sala de aula.

Apesar do compromisso formal com a inclusão e a equidade presente nos documentos curriculares, observa-se uma lacuna persistente na especificação de como tais princípios se materializam no ensino da produção textual. A BNCC, o CREP e o Currículo Priorizado, ao enfatizarem diretrizes amplas, não oferecem subsídios suficientes para a efetiva atuação pedagógica com estudantes com deficiência intelectual. Dessa forma, a implementação das adaptações razoáveis e

dos processos avaliativos inclusivos depende fortemente da formação docente continuada e da ação colaborativa entre o professor da sala comum e o profissional do AEE. É nesse espaço de diálogo, planejamento conjunto e uso de recursos pedagógicos acessíveis que as lacunas dos documentos podem ser ressignificadas, assegurando a autoria, a participação social e o direito à aprendizagem de todos os estudantes no ensino da produção textual.

Diante dessas considerações, é relevante analisar como as pesquisas recentes têm abordado a relação entre produção textual e deficiência intelectual, buscando compreender de que forma os estudos acadêmicos têm contribuído para preencher as lacunas observadas nas políticas e nas práticas pedagógicas inclusivas.

1.6 Produção textual e deficiência intelectual no Ensino Fundamental: O que foi produzido entre 2020 e 2024

Dando continuidade ao percurso teórico desenvolvido, este subcapítulo apresenta uma revisão sistemática da literatura de produções publicadas entre 2020 e 2024 acerca da relação entre produção textual e deficiência intelectual no Ensino Fundamental.

O período foi selecionado para garantir o acesso aos estudos mais recentes, refletindo os avanços e tendências contemporâneas, como o uso de tecnologias digitais e práticas pedagógicas inclusivas, aspectos fundamentais para compreender a produção textual em contextos educacionais recentes. Propõe-se investigar a produção científica recente, destacando enfoques, metodologias e principais contribuições, bem como evidenciar lacunas que ainda persistem. Tal levantamento justifica a relevância e a originalidade desta dissertação, ao situar os desafios contemporâneos do ensino da produção textual em contextos inclusivos e ao indicar possibilidades para práticas pedagógicas mais acessíveis e significativas.

A busca foi realizada no banco de dados da Capes Periódicos⁴, em 31 de dezembro de 2024, utilizando os descritores e operadores booleanos: ("deficiência intelectual" OR "deficiência mental") AND ("produção textual" OR "produção de texto") AND "Ensino Fundamental". Foram elencados os seguintes critérios de

⁴ Link: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 26 fev. 2025

inclusão: artigos, escritos em língua portuguesa, publicados em periódicos revisados por pares entre os anos de 2020 e 2024 e que abordassem o tema produção textual e deficiência intelectual.

Na busca foram obtidos 452 resultados, dos quais 450 eram artigos. Destes, 189 estavam revisados por pares, 183 eram em português, 87 foram publicados entre 2020 e 2024, 84 eram de acesso aberto e 73 eram de produção nacional.

Após o processo de refinamento, 45 documentos foram excluídos por tratarem de estudantes sem diagnóstico de deficiência intelectual e 20 por não abordarem diretamente o tema da alfabetização, letramento e produção textual de alunos com esse diagnóstico.

Dos oito artigos inicialmente selecionados, um foi excluído por se tratar de uma revisão de literatura, mantendo-se o foco exclusivo em pesquisas de campo com dados empíricos. Dessa forma, sete artigos compõem o corpus desta revisão sistemática.

Quadro 3 – Ano, título e autoria dos artigos selecionados

Ano	Título	Autoria
2020	A contribuição da alfabetização/letramento nas subjetividades de sujeitos com deficiência intelectual	Silvia Roberta da Mota Rocha e Cleonice Maria de Lima Oliveira
2020	Análise das práticas pedagógicas de alfabetização de alunos com deficiência intelectual no contexto PNAIC	Thereza Makibara Ribeiro e Márcia Duarte Galvani
2020	Escolarização de crianças com deficiência intelectual: problematizações sobre o currículo e os conteúdos escolares no ciclo de alfabetização	Amélia Maria Araújo Mesquita, José Rafael Barbosa Rodrigues e Kelly Paixão de Castro
2020	Tecnologias digitais como metodologia de aprendizagem na educação especial	Kelly Maia Cordeiro e Mirna Juliana Santos Fonseca
2021	Percepções de alunos com deficiência intelectual no ensino remoto: Reflexões sobre a linguagem	Leonardo Rafael Medeiros e Lázaro Rodrigues Tavares

2023	Alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias alfabetizadoras	Leilane Clemente Domingos e Samira Casagrande
2023	Mediação pedagógica e deficiência intelectual: um estudo de caso acerca da alfabetização com o uso da comunicação alternativa	Joseane Ferreira dos Santos e Ticia Cassiany Ferro Cavalcante

Fonte: Autoria própria com base nas fontes pesquisadas

A classificação temática das fontes analisadas é apresentada a seguir, destacando os principais focos dos estudos que não atendem aos critérios centrais desta pesquisa:

- Diagnóstico e aspectos clínicos: 2 fontes
- Relações interpessoais e psicossociais: 3 fontes
- Formação docente e práticas pedagógicas: 5 fontes
- Políticas educacionais e inclusão: 3 fontes
- Ensino da matemática: 2 fontes
- Ensino de ciências, meio ambiente e geografia: 3 fontes
- Educação de Jovens e Adultos (EJA): 1 fonte
- Gestão/metodologia educacional (família, projetos etc.): 1 fonte

Analisando as produções por ano, nota-se que embora o recorte temporal da pesquisa tenha contemplado o período de 2020 a 2024, os estudos identificados concentram-se majoritariamente entre os anos de 2020 e 2023. Esse fato evidencia, por um lado, a atualidade da produção científica sobre o tema; por outro, revela uma limitação quanto à disponibilidade de publicações mais recentes baseadas em dados coletados após 2023.

Para sistematizar as informações dos estudos selecionados, apresenta-se, a seguir, um quadro que sintetiza os principais aspectos metodológicos e temáticos de cada pesquisa incluída na revisão. Essa organização visa proporcionar uma visão panorâmica e comparativa dos enfoques investigativos, dos participantes, dos tipos de produção textual analisados e dos instrumentos de coleta de dados utilizados.

Quadro 4 – Caracterização dos estudos sobre alfabetização, letramento e produção textual de estudantes com deficiência intelectual (2020–2023)

Autor, Ano e Título	Tipo de Estudo	Objetivo Principal	Público-alvo	Tipo de Produção Textual	Instrumentos de Coleta de Dados
Rocha e Oliveira (2020). A contribuição da alfabetização /letramento nas subjetividades de sujeitos com deficiência intelectual	Qualitativo, sócio-histórico, com análise microgenética	Analisar contribuições da alfabetização /letramento na ressignificação de subjetividades	Pessoas com deficiência intelectual (etapa não especificada)	Prática letrada geral, sem gênero textual específico	Episódios interativos analisados microgeneticamente; não especifica entrevistas ou observações formais
Domingos e Casagrande (2023). Alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias alfabetizadoras	Qualitativo (entrevistas)	Investigar estratégias alfabetizadoras usadas por professoras	Professoras, Ensino Fundamental, anos iniciais	Estratégias de ensino, sem análise da produção textual	Entrevistas semiestruturadas
Makibara Ribeiro e Duarte Galvani (2020). Práticas pedagógicas no contexto do PNAIC	Estudo de caso qualitativo	Avaliar influência do PNAIC nas práticas pedagógicas	5 professoras (3 da classe comum e 2 da Educação Especial)	Foco nas práticas docentes, sem análise textual dos alunos	Observações sistemáticas com roteiros, diários de campo e entrevistas semiestruturadas
Mesquita, Rodrigues e Castro (2020). Escolarização e currículo no ciclo de alfabetização	Documental qualitativo	Analisar conteúdos escolares para alunos com deficiência intelectual	Alunos com deficiência intelectual, ciclo de alfabetização	Análise de cadernos escolares (atividades de leitura e escrita)	Cadernos de alunos como fonte principal

Medeiros e Tavares (2021). Percepções de alunos com deficiência intelectual no ensino remoto	Qualitativo	Levantar percepções e dificuldades no ensino remoto	Dois alunos com deficiência intelectual (etapa não especificada)	Identificação de dificuldades em leitura e escrita, sem análise textual	Estudo de contexto; acompanhamento de uma aluna ao longo de uma disciplina; sem instrumentos formais especificados
Santos e Cavalcante (2023). Mediação pedagógica e comunicação alternativa	Estudo de caso e pesquisa-intervenção	Identificar estratégias de mediação na alfabetização com comunicação alternativa	Uma criança com deficiência intelectual (1º ano), professora e agente de apoio	Atividades com letras móveis e garatujas, sem análise textual	Planejamento e intervenção pedagógica com CA; uso de pictogramas, alfabeto móvel, figuras; gravações e filmagens
Cordeiro e Fonseca (2020). Tecnologias digitais na educação especial	Qualitativo	Analisar produção audiovisual com uso de tecnologias digitais	Cinco estudantes com deficiência intelectual (5º e 6º ano)	Produção de animação digital (narrativa audiovisual)	Produções audiovisuais dos alunos e fichas de acompanhamento

Fonte: Autoria própria com base nos autores pesquisados

A análise dos estudos revela a pluralidade de fatores envolvidos nos processos de alfabetização, letramento e produção textual de estudantes com deficiência intelectual, com base em uma concepção ampliada de produção textual. Essa concepção compreende a escrita como prática social, envolvendo múltiplas formas de expressão, autoria e interação. Além disso, os estudos analisados evidenciam uma diversidade de delineamentos metodológicos, de caracterizações dos participantes e de estratégias pedagógicas investigadas, o que amplia a compreensão sobre as práticas pedagógicas voltadas a esse público.

Os artigos revisados sustentam uma abordagem que reconhece a escrita como prática social, desde os primeiros registros até produções mais complexas em suportes digitais. Essa concepção compartilhada mostra que a produção textual, para estudantes com deficiência intelectual, configura-se como uma prática

abrangente e mediada, com potencial de favorecer o protagonismo e a formação identitária.

No campo da alfabetização e do letramento, Rocha e Oliveira (2020) ressaltam que essa produção deve ser compreendida como parte de um processo que envolve tanto a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) quanto a compreensão de sua função social e comunicativa. Este estudo, qualitativo e sócio-histórico, utilizou uma análise microgenética de episódios interativos, não especificando entrevistas ou observações formais, focando na apropriação de estratégias metacognitivas, culturais e socioafetivas.

Complementarmente, Santos e Cavalcante (2023) demonstram que as manifestações iniciais da produção textual podem ocorrer por meio de garatujas e do uso de letras móveis, estratégias que favorecem o engajamento, o reconhecimento de sons e a formação de palavras. Tais recursos, somados ao uso de tecnologias assistivas como a comunicação alternativa, reforçam a necessidade de abordagens pedagógicas sensíveis às especificidades de cada estudante e às suas formas singulares de expressão. A coleta de dados nesse estudo de caso e pesquisa-intervenção incluiu planejamento e intervenções pedagógicas com recursos como pictogramas do software BoardMaker, figuras, pranchas de CA e alfabeto móvel, além de gravações e filmagens das atividades.

No nível mais avançado da aprendizagem da escrita, Cordeiro e Fonseca (2020) indicam que a produção textual também pode assumir formatos multimodais, como a criação de animações digitais. Nessa experiência, adolescentes com deficiência intelectual desenvolveram habilidades linguísticas, sociocognitivas e técnicas, revelando o potencial das tecnologias digitais no estímulo à autoria e à participação ativa. Os dados foram coletados por meio da análise das produções audiovisuais dos alunos e fichas de acompanhamento das atividades.

Rocha e Oliveira (2020) ainda destacam o conceito de “protagonismo letrado”, que se refere à inserção ativa dos estudantes com deficiência intelectual nas práticas de leitura e escrita. Essa participação contribui para a afirmação de suas identidades e para o exercício da cidadania, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e de linguagem.

Segundo os autores, a produção textual deve ser entendida como um processo contínuo, que se inicia com os primeiros registros e avança para formas

mais elaboradas, requerendo condições pedagógicas acessíveis e valorização da autoria. O direito ao letramento ultrapassa o domínio técnico da escrita, incorporando o uso da linguagem como forma de expressão, comunicação e participação social.

No que diz respeito a delineamentos metodológicos, de caracterizações dos participantes e de estratégias pedagógicas investigadas, observa-se que os estudos analisados majoritariamente adotam abordagens qualitativas, distinguindo-se nos métodos de coleta e análise de dados, bem como na especificidade dos contextos e participantes envolvidos.

Domingos e Casagrande (2023), por exemplo, realizaram uma pesquisa qualitativa de campo com o uso de entrevistas semiestruturadas, a fim de investigar estratégias alfabetizadoras empregadas por professoras pedagogas com alunos com DI nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Criciúma. O estudo destacou diversas barreiras e possibilidades para o aprimoramento das práticas docentes, enfatizando a inserção de práticas letradas que favoreçam a compreensão da função social da língua. No entanto, o número de alunos participantes não foi especificado, e o foco recaiu principalmente sobre as percepções e práticas das docentes.

De modo semelhante, Makibara Ribeiro e Duarte Galvani (2020) realizaram um estudo de campo qualitativo com delineamento descritivo, voltado a investigar a influência dos eixos estruturantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na prática pedagógica de alfabetização de alunos com DI. A pesquisa contou com a participação de três professoras da classe comum (1º ao 3º ano) e duas da Educação Especial. A coleta de dados incluiu observações sistemáticas em sala de aula, registradas em roteiro de observação e diário de campo, além de entrevistas semiestruturadas, analisadas por categorias temáticas. Apesar de apresentar um perfil detalhado das professoras, o estudo não especifica o número de alunos com DI observados, o que limita a compreensão contextual da aplicação das práticas descritas.

No estudo de Mesquita, Rodrigues e Castro (2020), adotou-se uma abordagem qualitativa com foco na análise documental dos cadernos escolares de alunos com DI matriculados no ciclo de alfabetização em uma escola pública de Belém/PA. A investigação buscou compreender a articulação entre currículo e

educação especial, evidenciando distinções nos conteúdos direcionados a alunos com e sem deficiência. Os autores concluíram que a intencionalidade pedagógica ainda se organiza por mecanismos pouco inclusivos, o que restringe as possibilidades de aprendizagem para o público com DI. A ausência de entrevistas ou observações sistemáticas torna o estudo mais descritivo sob a ótica curricular do que interativo em termos de práticas mediadas.

Em outro enfoque, Rocha e Oliveira (2020) utilizaram uma perspectiva sócio-histórica com análise microgenética de episódios interativos, investigando as contribuições da alfabetização e do letramento na ressignificação das subjetividades de sujeitos com deficiência intelectual. Os resultados indicaram o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, culturais e socioafetivas, contribuindo para transformar subjetividades conformistas em afirmativas, com destaque para o protagonismo letrado dos participantes. Ainda assim, a descrição metodológica no resumo é bastante geral, o que dificulta uma análise aprofundada dos procedimentos adotados e da caracterização dos participantes.

Outros estudos aprofundaram a investigação sobre estratégias de atuação pedagógica intencional e o uso de recursos específicos voltados à alfabetização de alunos com deficiência intelectual, com destaque para a comunicação alternativa e as tecnologias digitais.

Medeiros e Tavares (2021) realizaram uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo traçar um panorama das realidades, dificuldades e necessidades de dois alunos com deficiência intelectual no contexto do ensino remoto. No decorrer da investigação, uma das estudantes passou a ser acompanhada de forma mais aprofundada e contínua ao longo de uma disciplina ofertada nesse formato, o que permitiu uma análise mais detalhada de sua trajetória, dos recursos utilizados e dos desafios enfrentados. A pesquisa identificou que as principais dificuldades estavam relacionadas às habilidades de leitura e escrita e poderiam ser superadas com acompanhamento contínuo e abordagens metodológicas diversificadas, com ênfase no uso de imagens. Os autores destacaram o papel essencial do olhar sensível do professor e do diálogo constante para a efetivação da inclusão. No entanto, o estudo não especificou o uso de instrumentos formais como questionários ou roteiros de entrevista, o que pode comprometer sua reprodutibilidade metodológica.

Santos e Cavalcante (2023), por sua vez, desenvolveram um estudo de caso qualitativo, ancorado na metodologia de pesquisa-intervenção, com o objetivo de identificar as estratégias de atuação pedagógica intencional utilizadas por uma pesquisadora no processo de alfabetização de uma criança com Síndrome de Down e deficiência intelectual, que não fazia uso da fala e se comunicava por gestos. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Recife/PE, com a participação da criança (1º ano do Ensino Fundamental), de sua professora da sala regular e de um agente de apoio. As intervenções pedagógicas planejadas utilizaram recursos de comunicação alternativa, e os dados foram gerados por meio de filmagens. Os resultados apontaram avanços significativos nos aspectos motivacionais, de participação e de execução de atividades, mesmo que a escrita da criança se mantivesse em nível inicial ("garatujas"). As estratégias mais efetivas envolveram o uso de letras móveis e recursos de CA, favorecendo a acessibilidade comunicativa e cognitiva da estudante. O estudo reforça a importância da atuação pedagógica intencional, centrada na zona de desenvolvimento iminente, e de atividades lúdicas e contextualizadas para o desenvolvimento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Por fim, Cordeiro e Fonseca (2020) exploraram o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como metodologia de aprendizagem na Educação Especial. Em uma pesquisa qualitativa, os autores analisaram a produção de uma animação sobre o tema "Relações entre seres vivos", desenvolvida por um grupo de cinco adolescentes com deficiência intelectual, matriculados no 5º e 6º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública no Rio de Janeiro. A análise baseou-se no material audiovisual produzido e em registros de acompanhamento do processo. Os resultados demonstraram o desenvolvimento de habilidades narrativas, comunicacionais, sociocognitivas (como o trabalho em equipe e a tomada de decisões) e técnicas, relacionadas à linguagem audiovisual, ressaltando o potencial das TDIC como ferramenta inclusiva.

A literatura revisada evidencia a predominância de abordagens qualitativas para investigar a alfabetização e o letramento de alunos com deficiência intelectual. Apesar da diversidade de instrumentos metodológicos, que variam desde entrevistas com professores até análises documentais e observações de intervenções, destaca-se a centralidade da atuação pedagógica intencional e o uso de recursos adaptados, como a comunicação alternativa e as tecnologias digitais, como

elementos fundamentais para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e para a promoção da inclusão desses estudantes. No entanto, a carência de informações detalhadas sobre os participantes das intervenções e sobre os instrumentos formais empregados em parte dos estudos ainda representa um desafio para a padronização metodológica e para garantir a confiabilidade e consistência dos resultados.

Para ampliar a compreensão sobre as práticas pedagógicas, a literatura analisada pode ser agrupada em duas vertentes principais que, embora por vezes se complementem, direcionam seus esforços de pesquisa para pólos distintos: o foco no estudante, suas características, processos de aprendizagem e desenvolvimento e o foco nas práticas pedagógicas e curriculares, envolvendo as estratégias, intervenções e abordagens adotadas por professores e instituições.

Tal categorização permite identificar as lacunas e as áreas mais exploradas na pesquisa em alfabetização e letramento de pessoas com deficiência intelectual, favorecendo uma análise mais precisa das complexidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e inclusão.

A primeira vertente diz respeito aos estudos que se concentram no estudante e em seus processos de desenvolvimento. Esses trabalhos buscam compreender as características, percepções, desafios e avanços dos próprios sujeitos com deficiência intelectual no processo de alfabetização e letramento, bem como o impacto dessas aprendizagens em suas subjetividades. Por exemplo, o estudo de Rocha e Oliveira (2020) analisou as contribuições da alfabetização/letramento na ressignificação das subjetividades em sociedades grafocêntricas, enquanto Medeiros e Tavares (2021) investigaram as percepções e dificuldades de alunos com deficiência intelectual no ensino remoto, destacando a importância do acompanhamento contínuo e abordagens metodológicas diversificadas. Similarmente, Cordeiro e Fonseca (2020) descreveram e analisaram o processo de aprendizagem de habilidades de comunicação e sociocognitivas através da produção audiovisual com tecnologias digitais, focando na experiência dos adolescentes.

A segunda vertente, centrada nas práticas docentes e curriculares, volta-se para as estratégias pedagógicas, ações mediadas e adequações implementadas ou necessárias no ambiente escolar e na estrutura do ensino. O objetivo é compreender

como a atuação docente e a organização curricular podem potencializar ou dificultar a aprendizagem. Estudos como o de Domingos e Casagrande (2023) buscaram analisar as estratégias alfabetizadoras utilizadas por professoras pedagogas, identificando barreiras e possibilidades para repensar tais práticas. Makibara Ribeiro e Duarte Galvani (2020) investigaram se os eixos estruturantes de programas como o PNAIC auxiliavam na prática pedagógica com esses alunos, revelando a necessidade de reorganização das propostas. Já Mesquita, Rodrigues e Castro (2020) problematizaram o currículo e os conteúdos escolares, identificando distinções nas atividades e fragilidades na flexibilização curricular para alunos com deficiência intelectual.

A pesquisa de Santos e Cavalcante (2023) exemplifica a intersecção dessas vertentes, ao investigar as estratégias de atuação pedagógica intencional da pesquisadora para o processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual, demonstrando como essa atuação impacta significativamente os aspectos motivacionais, de participação e de execução das atividades por parte do estudante.

Dessa forma, enquanto uma vertente explora o impacto direto do aprendizado no sujeito, a outra investiga as ferramentas, ações e contextos educacionais que buscam facilitar esse processo, evidenciando que o avanço na alfabetização de alunos com deficiência intelectual requer tanto a compreensão de suas particularidades quanto o contínuo aprimoramento das metodologias e do currículo.

Apesar dos avanços observados nas duas vertentes de investigação, tanto no foco sobre as experiências e o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual quanto na análise das práticas docentes e curriculares, a revisão sistemática da literatura evidencia lacunas e desafios persistentes que exigem atenção imediata. Nota-se que ambas as vertentes se concentram quase exclusivamente nos anos iniciais da escolarização, priorizando o processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) ou a superação do analfabetismo. Essa constatação não apenas confirma a existência de uma lacuna teórica e prática, como também justifica o recorte adotado nesta pesquisa, centrada na produção textual de estudantes com deficiência intelectual nas séries finais do Ensino Fundamental.

Pesquisas como as de Domingos e Casagrande (2023) e Makibara Ribeiro e Duarte Galvani (2020) exemplificam essa tendência ao investigarem estratégias alfabetizadoras e práticas pedagógicas voltadas a alunos com deficiência intelectual matriculados entre o 1º e o 3º ano do Ensino Fundamental. O estudo de Santos e Cavalcante (2023) também reforça esse foco, ao apresentar um estudo de caso com uma criança de seis anos, ainda em fase inicial de apropriação do SEA, cuja escrita permanecia no nível das “garatujas”. De forma semelhante, Mesquita, Rodrigues e Castro (2020) analisam o currículo e os conteúdos escolares destinados a crianças com deficiência intelectual no ciclo de alfabetização, problematizando a flexibilização curricular e apontando fragilidades na adaptação pedagógica para esse público.

Embora os autores defendam a importância de práticas sistemáticas de leitura e produção de textos reais desde as etapas iniciais, o recorte permanece restrito às fases iniciais do letramento.

Entre as fontes revisadas, apenas o estudo de Cordeiro e Fonseca (2020) aborda estudantes com deficiência intelectual matriculados em séries mais avançadas do Ensino Fundamental. A pesquisa trata da produção de narrativas audiovisuais, por meio da criação de uma animação utilizando celular, por adolescentes do 5º e 6º anos. Apesar de se tratar de uma forma legítima de produção textual em linguagem multimodal, o estudo não explora diretamente a produção escrita no sentido tradicional, deixando essa dimensão ainda pouco investigada.

Dessa forma, é possível afirmar que, embora a literatura reconheça que muitos estudantes com deficiência intelectual ainda se encontrem em situação de analfabetismo, tal condição decorre, em grande parte, da ausência de propostas claras e contextualizadas para o ensino da leitura e da escrita. Contudo, observa-se que são raras as investigações voltadas ao desenvolvimento da produção textual em etapas posteriores à alfabetização inicial. Essa limitação torna-se ainda mais evidente nas séries finais do Ensino Fundamental, momento em que se espera maior complexidade textual e autonomia na produção escrita.

A escassez de pesquisas nessa direção contribui para a invisibilização das demandas próprias dos anos finais, etapa em que a falta de práticas consolidadas tende a intensificar desigualdades, restringir o avanço no letramento e comprometer a participação plena desses estudantes na vida escolar e social. É nesse cenário

que se insere a presente investigação, dedicada à produção textual de estudantes com deficiência intelectual nas séries finais do Ensino Fundamental, com o propósito de suprir parte dessa lacuna identificada.

Essa ausência de estudos evidencia a urgência de pesquisas que avancem para além das fases iniciais da alfabetização e que explorem estratégias pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento da produção textual em sua diversidade de gêneros e funções sociais. Trata-se de um campo fértil tanto para investigações futuras quanto para a qualificação das práticas docentes comprometidas em promover um letramento pleno e inclusivo.

Na perspectiva adotada nesta pesquisa, o estudo assume relevância por concentrar-se justamente em um espaço ainda pouco explorado, propondo analisar práticas pedagógicas voltadas à produção textual de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 2 - MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta o percurso metodológico que orientou o desenvolvimento desta pesquisa, descrevendo as escolhas teóricas, técnicas e operacionais que fundamentaram a investigação. Inicialmente, caracteriza-se o tipo de pesquisa e seus alinhamentos epistemológicos, situando-a no campo da educação inclusiva e na abordagem qualitativa. Em seguida, detalham-se o local do estudo, os participantes, os procedimentos éticos adotados e as etapas de coleta e análise dos dados, contemplando a netnografia, as observações sistemáticas e a análise das produções textuais. Por fim, apresenta-se o processo de elaboração do recurso educacional, uma cartilha pedagógica, evidenciando os critérios, referenciais e etapas que orientaram sua construção.

2.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa insere-se no campo da educação inclusiva e adota uma abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo de caso, entendido na perspectiva de Yin (2015) como uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, buscando compreender as experiências, a participação e as interações dos estudantes diante das propostas pedagógicas analisadas. Trata-se de um estudo de caráter descritivo, que examinou o uso da plataforma Redação Paraná e as respostas dos participantes durante as atividades, e que também incorporou elementos de intervenção pedagógica com características experimentais, por meio da elaboração de uma cartilha pedagógica destinada aos professores da rede estadual, de modo a ampliar as possibilidades de participação, interação e autoria desses estudantes na produção textual.

2.2 Local

O estudo foi realizado em uma escola pública de um município da região dos Campos Gerais, Paraná. A instituição foi escolhida por conveniência, considerando a possibilidade de observação das práticas inclusivas e o interesse da equipe docente em participar da pesquisa, também por dispor de uma Sala de Recursos

Multifuncional, que atende estudantes com deficiência, incluindo aqueles com diagnóstico de deficiência intelectual. Além disso, a escola já utilizava a plataforma Redação Paraná como ferramenta de apoio à disciplina de Redação, o que permitiu observar a prática em um contexto real de ensino.

2.3 Participantes

A pesquisa contou com uma amostragem por conveniência, sendo a seleção dos participantes determinada pela acessibilidade e pela proximidade da pesquisadora com o campo de estudo, o que possibilitou a viabilidade da coleta de dados.

Os critérios de inclusão preestabelecidos para a seleção dos participantes que compuseram o corpus desta investigação foram os seguintes:

- Frequentar ensino público estadual na região dos Campos Gerais⁵, Paraná
- Estar matriculados e cursando entre o 6º e o 9º ano;
- Ter idade entre 12 e 20 anos;
- Possuir diagnóstico de deficiência intelectual;
- Frequentar regularmente a Sala de Recursos Multifuncional Tipo I.

Em contrapartida, estabeleceram-se como critérios de exclusão para a amostra aqueles alunos/as com idade inferior ou superior à faixa etária definida, bem como sujeitos sem diagnóstico de deficiência intelectual ou que não estivessem formalmente matriculados na instituição participante do estudo.

Após a aplicação dos critérios de inclusão, foram selecionados quatro estudantes do sexo masculino, com idades entre 12 e 14 anos, matriculados entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública localizada na região dos Campos Gerais, Paraná. Todos os participantes frequentavam a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. O quadro a seguir sintetiza os dados sociodemográficos dos estudantes participantes desta investigação:

⁵ Em conformidade com os princípios éticos da pesquisa, o nome do município não é mencionado, a fim de preservar a identidade dos participantes e da instituição.

Quadro 5 - Dados sociodemográficos

Nome	Idade	Série	Diagnóstico	Vínculo escolar
Estudante A	14 anos	9º ano	Com deficiência intelectual leve	Frequenta a SRM há oito anos
Estudante B	13 anos	8º ano	Com deficiência intelectual leve	Frequenta a SRM há seis anos
Estudante C	13 anos	9º ano	Com deficiência intelectual leve	Frequenta a SRM há sete anos
Estudante D	11 anos	6º ano	Com deficiência intelectual leve	Frequenta a SRM há cinco anos

Fonte: Autoria própria com base nos dados coletados

Os nomes dos participantes foram substituídos por pseudônimos: Estudante A, Estudante B, Estudante C e Estudante D, a fim de preservar a identidade dos envolvidos, conforme o projeto aprovado pelo Comitê de ética da UEPG pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética, Parecer número: 7.320.163; CAAE: 84954824.6.0000.0105.

2.4 Aspectos éticos

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética, seguindo as diretrizes da Resolução nº 466/2012 e da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.⁶ Foram apresentados e assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis legais e pelos professores da instituição. Os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) também foram disponibilizados e assinados pelos próprios estudantes, em horário previamente combinado, garantindo a participação voluntária e consciente de todos os envolvidos. Os termos podem ser conferidos na íntegra nos apêndices A, B, C.

2.5 Procedimentos metodológicos

⁶ Projeto aprovado pelo Parecer Número: 7.320.163; CAAE: 84954824.6.0000.0105

A coleta de dados foi realizada por meio de netnografia e de observação sistemática não participante. A netnografia, conforme Kozinets (2010), é uma abordagem qualitativa derivada da etnografia, destinada à análise de interações e práticas sociais em ambientes digitais. Já a observação não participante, de acordo com Gil (2008), caracteriza-se como uma técnica sistemática, espontânea e não interventiva, ainda que orientada por critérios científicos para o registro e interpretação dos fenômenos observados.

A investigação netnográfica ocorreu na plataforma Redação Paraná, no período de março a setembro de 2025. O acesso ao ambiente digital foi previamente autorizado pela instituição e pelos docentes responsáveis. Nessa etapa, foram registrados aspectos relacionados às funcionalidades da plataforma, aos tipos de propostas de produção textual, aos materiais de apoio disponibilizados e aos recursos de acessibilidade, por meio de capturas de tela e anotações sistemáticas de navegação. A netnografia seguiu as etapas de planejamento, imersão, coleta e análise, com atenção às práticas de atuação pedagógica intencional e às suas implicações para a participação e a autoria de estudantes com deficiência intelectual.

Após essa etapa, realizaram-se observações sistemáticas dos quatro estudantes participantes durante os atendimentos na Sala de Recursos Multifuncional, conduzidos pela pesquisadora. Previamente à coleta, foi elaborado um planejamento das observações, com definição dos critérios, procedimentos e do roteiro orientador do registro em campo, contemplando os seguintes aspectos: compreensão da proposta de produção textual, níveis de autonomia, interações estabelecidas, uso de recursos acessíveis e estratégias de apoio pedagógico.

As observações ocorreram em dois encontros com cada participante, com duração de duas horas/aula por encontro, totalizando dezesseis horas/aula, no período de abril a junho de 2025. Além dos discentes, a pesquisa contou com a participação da professora do componente curricular de Língua Portuguesa, cuja atuação foi fundamental para a compreensão das práticas de ações mediadas pedagógicas nas atividades de produção textual desenvolvidas na plataforma, aspecto aprofundado na caracterização dos participantes e na análise dos dados. O registro das observações foi realizado por meio de diários de campo semiestruturados, com anotações descritivas.

Complementarmente, foi coletada uma produção textual de cada participante, elaborada na plataforma durante o período das observações. As produções foram devidamente anonimizadas e armazenadas em formato digital. A análise dos textos contemplou critérios linguísticos, como ortografia, coesão, coerência e adequação lexical, e critérios discursivos, como estrutura do gênero, autoria e vozes presentes, por meio da análise temática e da análise de gêneros discursivos.

2.6 Análise de dados

A análise dos dados foi orientada pela Análise de Conteúdo de Bardin (2016), permitindo organizar e interpretar os registros produzidos ao longo da pesquisa. Essa abordagem possibilitou identificar significados, padrões de participação e relações entre condições de acessibilidade, práticas pedagógicas e produção textual de estudantes com deficiência intelectual na plataforma Redação Paraná.

Na pré-análise, foi constituído o corpus da pesquisa, composto por registros de observação, produções textuais dos estudantes, informações obtidas por investigação netnográfica (Kozinets, 2010) sobre a plataforma e registros das interações individuais. Uma leitura inicial do material coletado permitiu selecionar os dados relevantes e definir as unidades de análise, incluindo estrutura, recursos de acessibilidade digital e pedagógica da plataforma; dificuldades, potencialidades, estratégias mobilizadas pelos estudantes diante das barreiras identificadas na plataforma; e elementos linguísticos e discursivos das produções de texto.

A análise foi orientada por quatro categorias: categoria biopsicossocial da deficiência intelectual; direito à educação inclusiva e acessível; atuação pedagógica intencional e linguagem. A categoria biopsicossocial da deficiência intelectual se fundamenta na Organização Mundial da Saúde (2019), a qual considerou características individuais dos estudantes, necessidades de suporte e barreiras contextuais observadas no uso da plataforma e no desenvolvimento das atividades. A categoria do direito à educação inclusiva e acessível, baseada na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), examinou de que modo a plataforma, a atuação pedagógica intencional e as condições tecnológicas favoreceram ou limitaram a participação, a compreensão das propostas e o aprendizado. Por fim, as categorias da atuação pedagógica intencional e da linguagem, ancorada em Vigotski (2001) e

Bakhtin (2016), analisou o papel da colaboração social, intervenção pedagógica mediadora e da coautoria na produção textual, especialmente em um ambiente digital que demanda novas formas de participação e autoria.

O tratamento dos resultados, com inferência e interpretação dos dados fundamentadas em referenciais teóricos e legais, permitiu compreender como as condições de acessibilidade digital e pedagógica influenciaram diretamente a produção textual dos estudantes com deficiência intelectual, evidenciando as barreiras que precisam ser eliminadas para garantir sua participação, interação e construção da autoria.

A interpretação integrada desses achados subsidiou a elaboração de uma cartilha pedagógica destinada a professores da rede estadual do Paraná, reunindo orientações práticas capazes de complementar o uso da plataforma Redação Paraná e ampliar as possibilidades de participação, interação e autoria desses estudantes no processo de produção textual.

2.7 Recurso educacional – Cartilha pedagógica

A cartilha pedagógica, concebida como o recurso educacional desta dissertação, foi construída por meio de um percurso metodológico organizado em etapas: mapeamento das barreiras enfrentadas pelos estudantes e intervenção.

Na primeira etapa, com base na análise dos dados da pesquisa, identificou-se as barreiras enfrentadas pelos estudantes participantes nas atividades de produção textual na plataforma, o que possibilitou a definição das estratégias pedagógicas incorporadas à cartilha.

Na etapa de intervenção, procedeu-se à elaboração da cartilha pedagógica com orientações aos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, na qual foram sistematizadas as estratégias de adaptação dos comandos de produção textual. A cartilha foi desenvolvida na plataforma *Canva*, com organização visual acessível e objetiva, sendo posteriormente disponibilizada em formato digital *PDF*. Sua construção fundamentou-se no modelo biopsicossocial da deficiência, na teoria histórico-cultural de Vigotski (2001) e na perspectiva dialógica de Bakhtin (2016), além dos princípios da Taxonomia de Bloom. As adaptações propostas priorizaram a organização dos comandos em etapas

sequenciais, com linguagem clara, inclusão de apoios multimodais e alinhamento às habilidades da BNCC.

A versão preliminar da cartilha foi submetida à avaliação qualitativa de cinco profissionais da área da educação, selecionados por sua experiência com educação inclusiva e atuação na rede estadual. O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário com questões fechadas e abertas no *Google Forms*, que avaliou critérios como clareza, coerência teórica, pertinência pedagógica e aplicabilidade. As contribuições foram analisadas por meio de análise de conteúdo temática, possibilitando a identificação de ajustes necessários. Após esse processo, a cartilha foi revisada e aprimorada, resultando em uma versão final mais acessível, clara e teoricamente consistente.

CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente capítulo está organizado em dois subcapítulos. No primeiro, intitulado A plataforma Redação Paraná e a produção textual, examinou-se a estrutura e os recursos digitais da plataforma, bem como as formas de atuação pedagógica previstas em seu uso, buscando identificar em que medida esses elementos favorecem ou dificultam a participação, interação e autoria na produção textual de estudantes com deficiência intelectual.

No segundo subcapítulo, A produção textual dos estudantes com deficiência intelectual na plataforma Redação Paraná, analisaram-se os desafios, potencialidades e estratégias mobilizadas pelos quatro estudantes participantes do estudo, considerando tanto suas interações com a plataforma quanto as produções textuais realizadas. Nessa perspectiva, examinaram-se, nos textos produzidos, os aspectos linguísticos e discursivos, a constituição da autoria, a organização textual e o grau de apropriação dos gêneros solicitados, bem como as estratégias utilizadas para compreender os enunciados, reorganizar as tarefas e desenvolver a escrita.

A análise evidenciou tanto as barreiras digitais e pedagógicas encontradas quanto às expressões de autoria, criatividade e diversidade nos modos de participação, articulando as condições estruturais da plataforma com as experiências concretas dos estudantes e destacando como tecnologia, a atuação pedagógica intencional e acessibilidade influenciam o processo de aprendizagem da produção textual.

3.1 Plataforma Redação Paraná e a produção textual

A incorporação da cultura digital ⁷ nas políticas públicas educacionais tem se intensificado nas últimas décadas, como demonstra o Estado do Paraná, cujas iniciativas buscam fomentar o uso pedagógico das tecnologias na rede pública de ensino. A Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) disponibilizou

⁷ A cultura digital é composta por conhecimentos, valores e práticas sociais mediadas por tecnologias digitais. Consolidada com a informática e a internet nas décadas de 1980 e 1990, passou a gerar novos ambientes socioculturais que articulam o espaço físico e o digital. A comunicação mediada pela web amplia a cooperação, a solidariedade e a participação ativa, complementando as interações presenciais e fortalecendo uma sociedade mais democrática. (Kenski, 2018)

equipamentos como *lousas* digitais e kits *Educatron*, compostos por smart TVs, computadores, *webcams*, microfones, teclados com *mouse pad* e pedestais, além de dispositivos móveis, como *notebooks*, *tablets* e *smartphones* (Paraná, 2022). Esses recursos têm sido integrados a programas educacionais voltados à ampliação do uso de plataformas digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Entre essas iniciativas, destaca-se a plataforma Redação Paraná⁸, desenvolvida em 2020 pela SEED, com o intuito de apoiar o ensino e a aprendizagem da produção textual, além de contribuir para a formação cidadã e a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho.

Posteriormente, em fevereiro de 2023, a Secretaria de Estado da Educação lançou a plataforma Leia Paraná, especificamente voltada ao uso em articulação direta com a plataforma Redação Paraná nas aulas de Redação e Leitura do ambiente escolar. Desde então, a referida ferramenta vem sendo constantemente ampliada e aprimorada, tanto pela inclusão de novos títulos literários quanto pela adaptação de conteúdos a diferentes necessidades de acessibilidade educacional. A plataforma Leia Paraná disponibiliza uma ampla e diversificada variedade de materiais digitais, como e-books, audiobooks, vídeos, podcasts, cursos e microconteúdos pedagógicos, diversificando as possibilidades de leitura e aprendizagem dos discentes. Sua interface intuitiva permite aos estudantes destacar trechos, registrar anotações críticas, ouvir audiobooks e responder a exercícios avaliativos ao longo da leitura. Já o chamado Clube de Leitura oferece aos professores relatórios detalhados sobre o desempenho geral e individual dos alunos, incluindo dados como o percentual de leitura concluído, tempo de dedicação e questões respondidas, o que favorece um acompanhamento pedagógico mais individualizado e assertivo. Além disso, o aplicativo móvel, disponível para o sistema operacional Android, possibilita a leitura offline, com sincronização automática do progresso assim que o dispositivo retorna à conexão com a internet (Paraná, 2023; 2025).

No que se refere a plataforma Redação Paraná, o acesso ocorre por meio de autenticação com o e-mail institucional do aluno (domínio @escola), utilizando a opção de login via Google⁹.

⁸ PARANÁ, Redação. Plataformas Educacionais. **Escola Digital Professor**, 2020. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/redacao_parana. Acesso em 30 jul. 2024.

⁹ <https://redacao.pr.gov.br/>

Figura 1: Página inicial da plataforma Redação Paraná



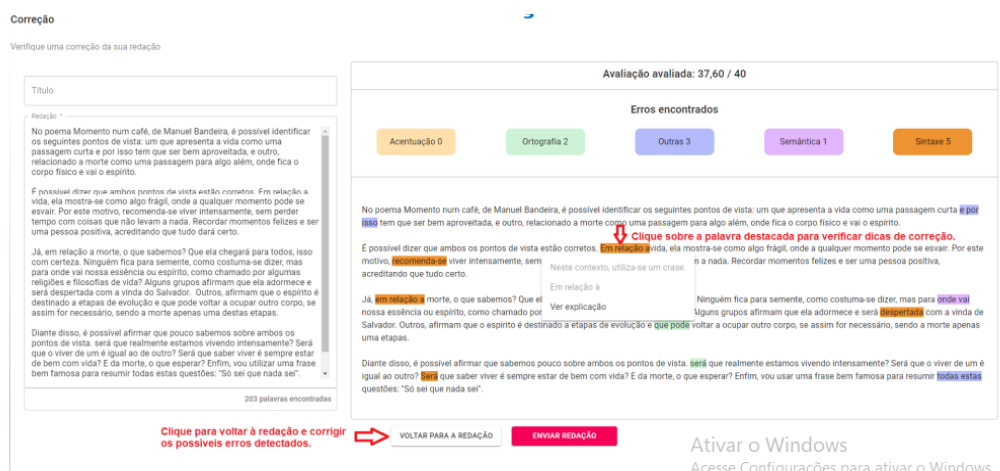
Fonte: PARANÁ. Redação Paraná. In: PARANÁ (Estado). **Plataformas educacionais**. 2020. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/redacao_parana. Acesso em: 30 jul. 2024.

Descrição: Captura de tela parcial de uma página *web*, que funciona como a interface inicial da plataforma educacional Redação Paraná. O destaque visual é a logomarca da plataforma, composta pelo texto Redação Paraná nas cores verde e azul, e acompanhada por um ícone de *chatbot* ou robô sorridente, nas cores azul e branco. Para o acesso, a tela exibe duas opções principais, representadas por grandes botões retangulares que definem os perfis de usuário: um botão Estudante em azul claro, adornado com um ícone de chapéu de formatura; e outro botão Professor em verde claro, que apresenta um ícone de livro. Na parte inferior da interface, é visível a seção Outros acessos, seguida pelo rodapé institucional que inclui o brasão e a logomarca do governo do estado, identificada como Paraná Governo do Estado Secretaria da Educação.

Após esse procedimento, o estudante é direcionado à página inicial, onde encontra um menu com cinco campos principais: “Instruções”, “Pendentes”, “Aguardando correção”, “Concluídos” e “Treinar redação”. No campo “Instruções”, há animações com orientações sobre os gêneros textuais, contendo dicas sobre estrutura, características e estratégias composicionais. Já na aba “Treinar redação”, é possível escolher uma proposta de redação de forma autônoma, entre temas voltados ao Exame Nacional do Ensino Médio, vestibulares, olimpíadas de Língua Portuguesa, entre outros. Após selecionar o gênero e o tema, o estudante redige seu texto, que pode ser salvo como rascunho ou enviado para correção automática.

Esse sistema de correção utiliza destaque visual por cores, indicando possíveis erros de ortografia, semântica, sintaxe e outros aspectos linguísticos, além de sugerir melhorias, promovendo o aprimoramento do texto antes do envio final.

Figura 2: Tela de correção e critérios



Fonte: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Tutorial para alunos:** plataforma Redação Paraná. Curitiba, ago. 2021. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/tutorial_aluno_redacao_parana_ago2021.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

Descrição: A imagem simula *slides* de apresentação e ilustra o processo de correção e avaliação da redação. A primeira seção exibe um exemplo de Correção parcial, mostrando um texto com palavras destacadas e uma nota de 37,60 / 40, com etiquetas coloridas categorizando os erros identificados pela correção automática — como Acentuação (amarelo), Ortografia (verde), Outros (roxo), Semântica (rosa) e Sintaxe (laranja). A interface implementa um *feedback loop* de revisão: uma seta vermelha indica uma palavra com erro de sintaxe, instruindo o estudante a "Clique sobre a palavra destacada para verificar dicas de correção". Para que o aluno inicie a reescrita, outra seta vermelha aponta para a opção "Voltar para redação", com a orientação explícita de "corrigir os possíveis erros detectados", antes de concluir o processo na etapa final, o botão "Enviar redação" (também sinalizado em vermelho).

Além disso, há um campo específico para redações propostas por professores, disponível na aba "Pendentes". Nessa modalidade, o estudante segue as etapas de escrita e revisão, e seu texto passa por uma dupla avaliação: a correção automatizada da plataforma (até 40 pontos, para aspectos estruturais) e a correção subjetiva realizada pelo professor (até 60 pontos). Essa última segue critérios como adequação linguística e discursiva, argumentação, organização textual, linguagem e norma padrão. O professor tem autonomia para ajustar a nota final, garantindo uma avaliação mais contextualizada.

Por fim, a interface da plataforma permite que os alunos acompanhem suas produções finalizadas na seção "Concluídos", oferecendo uma visão retrospectiva de seu desempenho. Já a aba "Aguardando correção" exibe os textos enviados que ainda não foram avaliados.

A plataforma Redação Paraná tem sido discutida por diversos autores. Zorzo (2023) investigou a produtividade da plataforma no ensino da escrita e concluiu que a ferramenta contribui para a melhoria da escrita, principalmente em aspectos gramaticais. No entanto, também apontou limitações, como a ausência de recursos específicos para o trabalho com gêneros textuais e a carência de infraestrutura tecnológica adequada nas escolas. A autora destaca ainda a necessidade de adaptações razoáveis que promovam um uso mais significativo da plataforma.

Críticas semelhantes são apresentadas por Sobral e Crestani (2023), em estudo realizado no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Instituto Federal do Paraná - Campus Palmas. Os autores relatam limitações nos conteúdos da plataforma, como textos excessivamente longos, propostas pouco atrativas e dicas confusas, que dificultam a compreensão dos estudantes. Como alternativa, propõem a implementação de um “projeto de texto” mais contextualizado e adequado ao perfil dos alunos, evidenciando avanços na prática pedagógica.

Outro ponto crítico refere-se à abordagem da produção textual adotada pela plataforma Redação Paraná, que, segundo Serpeloni e Carneiro (2022), não está alinhada à perspectiva interacionista proposta por Bakhtin. Para Bakhtin (2016), a linguagem é um fenômeno social, dialógico e situado, em que o sentido se constrói na interação com o outro. Nessa perspectiva, a produção textual deve ser compreendida como um processo contínuo, mediado por interlocutores reais, como o professor, cuja presença é essencial na construção de sentidos e na formação da autoria. Quando a escrita é tratada como produto individual e descontextualizado, perde-se o caráter dialógico e formativo que caracteriza o uso social da linguagem, o que se evidencia nas práticas adotadas pela plataforma.

Essa limitação teórica reflete-se diretamente nas práticas de correção, marcadas por um enfoque predominantemente normativo e gramatical, que restringe a análise a aspectos de superfície textual. Conforme argumentam Antunes (2006) e Marcuschi (2008), essa visão reduz a produção textual a uma atividade mecânica, ignorando-a como prática social e evento comunicativo, e, assim, falha em promover a autoria consciente e a competência sociodiscursiva. Ao privilegiar a forma em detrimento do diálogo e do sentido, a correção se distancia da interação dialógica e

da apropriação do conhecimento defendido por Vigotski (2001), enfraquecendo o potencial formativo do processo da escrita.

Tal limitação manifesta-se também no processo de reescrita, uma vez que a plataforma permite que os estudantes realizem revisões baseadas apenas em apontamentos automáticos, antes que o professor atue como interlocutor efetivo. Como alertam Moterani e Menegassi (2013), o professor é um interlocutor essencial na reescrita, papel que não pode ser delegado a sistemas automáticos. Essa ausência de interlocução humana, como destacam Koch e Elias (2011), compromete ainda mais as dimensões cognitivas e interacionais da escrita, pois a produção textual pressupõe um leitor real e baseia-se na negociação de sentidos no uso concreto da língua. Dessa forma, a ênfase nas correções linguísticas automatizadas empobrece a experiência de aprendizagem, reduzindo o ato de escrever a uma tarefa técnica e desvinculada de sua função comunicativa e social.

A acessibilidade digital constitui outro desafio importante. Apesar de avanços promovidos pela SEED, como consta na orientação n.º 011/2024 – DEDUC/SEED, estudantes com deficiência intelectual ainda enfrentam barreiras significativas no uso da plataforma Redação Paraná.

Essa orientação estabelece diretrizes para ampliar a acessibilidade nos recursos educacionais digitais da rede estadual do Paraná, incluindo a plataforma Redação Paraná. Entre as medidas, destaca-se a integração com a *Suíte VLibras*, que permite a tradução para Libras, e o uso de recursos de acessibilidade dos sistemas operacionais *Linux* e *Windows*, como alto contraste, leitor de tela, lupa e zoom. Essas ações beneficiam, principalmente, estudantes com deficiência visual e auditiva. A orientação também reforça o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dos técnicos da Educação Especial dos Núcleos Regionais de Educação no apoio à adaptação e ao uso desses recursos.

No entanto, embora represente um avanço importante, esse documento ainda não contempla de forma suficiente a acessibilidade específica para estudantes com deficiência intelectual, uma vez que não apresenta orientações claras sobre adaptações cognitivas, simplificação da linguagem ou ações mediadas pedagógicas específicas, como apoios à leitura, à escrita e à organização de ideias no contexto do ambiente digital.

A plataforma contém barreiras de comunicação e informação que limitam a expressão do estudante, restringindo as interações apenas à modalidade escrita para comandos e respostas, como observado na figura a seguir:

Figura 3 - Interface de desenvolvimento

DESENVOLVA A REDAÇÃO

Título

Inserir parágrafo

Comece a escrever sua redação aqui...

SALVAR RASCUNHO CORRIGIR ONLINE

SALVAR E CONCLUIR

Para enviar e concluir sua redação:

- Seu texto precisa ter entre 150 e 300 palavras.
- É necessário fazer pelo menos uma correção online do texto após seu último salvamento como rascunho.

Total de palavras: 0 0.0%

Fonte: PARANÁ. Redação Paraná. In: PARANÁ (Estado). **Plataformas educacionais**. 2020. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/redacao_parana. Acesso em: 30 jul. 2024.

Descrição: A imagem exibe a interface do sistema “Desenvolva a redação”, onde o texto deve ser produzido. Na barra de ferramentas superior, encontram-se cinco ícones para auxílio na edição, incluindo os símbolos de tela cheia, desativação da correção ortográfica, desativação do texto de apoio, apagar todo o conteúdo e inserir um parágrafo. A área central é composta por um campo em branco para o Título e uma grande área de texto com a mensagem indicativa “Comece a escrever sua redação aqui...”. A interface disponibiliza botões de ação como salvar rascunho, corrigir online e salvar e concluir. Na parte inferior, são exibidas as restrições obrigatórias para o envio do trabalho, indicando que o texto precisa ter entre 150 e 300 palavras e que é necessário realizar pelo menos uma correção online antes da conclusão. A contagem de palavras é mostrada como zero, sinalizando que a redação ainda não foi iniciada.

A interface de produção textual da plataforma, nomeada “Desenvolva a redação”, evidencia uma abordagem restritiva ao delimitar as possibilidades expressivas do usuário. A seção opera sob uma lógica estritamente textual, conforme demonstram os comandos “Comece a escrever sua redação aqui...”, “Inserir parágrafo” e a determinação de escopo “Seu texto precisa ter entre 150 e

300 palavras”. Essa delimitação a uma modalidade exclusivamente escrita negligencia a necessidade de múltiplos meios de expressão e comunicação, o que vai de encontro às diretrizes de inclusão. Ao ignorar formatos alternativos que poderiam mediar a aprendizagem, o *design* do sistema impõe uma barreira estrutural que impede a plena participação e a avaliação justa dos conhecimentos de estudantes com deficiência intelectual, cuja interação e produção de sentido poderiam ser enriquecidas por recursos para além da escrita.

Essa inadequação funcional não apenas dificulta a compreensão das propostas, mas também o impede de mobilizar suas habilidades e conhecimentos por meio de recursos multimodais que lhe seriam mais acessíveis, como voz, imagem e vídeo. Essa restrição contraria o direito à acessibilidade e à comunicação multimodal garantido pela Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão .

A inclusão de conteúdos multimídia pode facilitar a compreensão e a expressão escrita dos estudantes com deficiência intelectual, viabilizando a igualdade de oportunidades e a participação efetiva nos ambientes digitais (Cabral, 2023).

Além dessas lacunas identificadas, torna-se igualmente relevante analisar a intervenção pedagógica, especialmente no que diz respeito à elaboração das instruções e das propostas de atividades da plataforma, uma vez que a clareza, a linguagem e a forma de atuação pedagógica adotada influenciam diretamente a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, em especial daqueles com deficiência intelectual.

A professora do componente curricular de Língua Portuguesa da turma comum é responsável por elaborar e atribuir os comandos das propostas de redação, o que pode ser feito de duas formas principais:

1. selecionando uma proposta de redação existente no banco de dados, com possibilidade de edição;
2. elaborando propostas autorais, nas quais define os temas e os comandos da atividade.

Por meio do texto seguinte, um exemplo de enunciado de atividade para o 9º ano disponível no banco de dados da plataforma Redação Paraná, é possível

examinar a clareza e a precisão da proposta e suas implicações para o desempenho do estudante com deficiência intelectual. As características do enunciado reforçam a necessidade de adaptar a linguagem e a organização da atividade, a fim de promover uma participação mais efetiva e inclusiva.

A dificuldade em compreender a instrução contida nesses verbos, somada à presença de termos complexos ou desconhecidos nos textos motivadores, podem dificultar a apreensão da tarefa e do tema. Consequentemente, a ausência de recursos de acessibilidade impõe uma barreira de comunicação e informação, impedindo o processo de escrita do estudante com deficiência intelectual.

Por meio do texto seguinte, um exemplo de enunciado de atividade para o 9º ano disponível na plataforma Redação Paraná, é possível examinar a clareza e a precisão da proposta e suas implicações para o desempenho do estudante com deficiência intelectual.

Contexto de produção

O agente da Polícia Civil da sua cidade tem percebido que os boletins de ocorrência por cyberbullying aumentaram muito nos últimos meses. Dessa forma, ele resolve fazer uma ação de combate a esse tipo de crime. Para isso, o jornal em que você trabalha o(a) seleciona para levantar informações acerca do assunto e, posteriormente, produzir uma reportagem detalhada para conscientizar a população e auxiliá-la a identificar situações recorrentes de bullying pela internet.

Comando de produção

Escreva uma reportagem sobre o Combate ao bullying na internet. Você pode entrevistar colegas que já passaram por alguma situação de constrangimento nas redes sociais e que possa incluir o relato na reportagem. Não se esqueça de destacar as causas e as consequências deste tema no seu texto. Dê um título atrativo ao seu texto. (Redação Paraná, [s.d.])¹⁰

A proposta de atividade, embora bem estruturada em termos de contexto de produção e comando de produção, pode apresentar comprometimento de clareza e objetividade para o estudante com deficiência intelectual devido, primariamente, ao vocabulário formal e técnico empregado. Termos como "boletins de ocorrência," "cyberbullying", "ação de combate," "levantar informações," "posteriormente,"

¹⁰ <https://redacao.pr.gov.br/login>

"conscientizar," "situações recorrentes" e "constrangimento" pertencem a um registro linguístico menos cotidiano e mais burocrático ou acadêmico.

Tais palavras exigem um processamento cognitivo adicional e podem não ter um significado imediatamente acessível para esse público, dificultando a plena compreensão da tarefa. Para reduzir essa dificuldade, uma alternativa pedagógica é orientar o estudante a elaborar e utilizar um glossário personalizado, que funcionará como suporte de memória e ferramenta de regulação simbólica. Segundo Oliveira (2010), os instrumentos simbólicos, como a linguagem e seus suportes, são fundamentais na relação entre o sujeito e o conhecimento; nesse sentido, o glossário atua como um recurso de apoio simbólico que amplia a compreensão dos enunciados e favorece a aprendizagem. Dessa forma, o glossário deve listar os principais verbos de comando e termos complexos, acompanhados de explicações simplificadas, reforçando a autonomia e garantindo a compreensão essencial para a produção textual.

A complexidade da solicitação também pode residir na multiplicidade e abstração das tarefas exigidas. O estudante precisa, simultaneamente, compreender um cenário social e policial (aumento de casos, papel do agente), dominar o gênero textual reportagem (que possui estrutura específica), simular uma coleta de dados ("levantar informações"), incluir um depoimento (simulação de entrevista) e analisar conceitos abstratos, como "causas" e "consequências" do tema. Essa sobrecarga de demandas inter-relacionadas, quando não desmembrada em etapas simples, pode comprometer a objetividade da instrução e pode gerar ansiedade ou imprecisão na execução da atividade.

Para reduzir essa complexidade das operações psíquicas e tornar as propostas de produção textual mais acessíveis a estudantes com deficiência intelectual, o planejamento pedagógico pode recorrer à proposta da Taxonomia de Bloom revisada (Anderson; Krathwohl, 2001). Essa abordagem permite desmembrar atividades complexas em etapas progressivas e acessíveis, promovendo a organização das instruções de forma clara e estruturada, favorecendo a compreensão e a execução das tarefas. A progressão da tarefa deve seguir os níveis cognitivos, do lembrar e compreender, recordando conceitos básicos e entendendo a estrutura do gênero textual, até níveis mais altos, como analisar e criar, distinguindo causas e produzindo o texto final.

Além disso, a organização das etapas cognitivas deve ser articulada ao reconhecimento dos gêneros do discurso, garantindo que o estudante compreenda não apenas a tarefa, mas também as características formais e comunicativas exigidas pelo gênero textual. Segundo Bakhtin (2016), a competência comunicativa se manifesta por meio dos gêneros do discurso, que são formas relativamente estáveis de enunciados socialmente situados. A proposta exige a produção de uma "reportagem detalhada", um gênero secundário com características formais específicas (lides, fontes, intertítulos), que pode ser inacessível para alguns estudantes.

A inflexibilidade na cobrança por um único gênero, como a reportagem, impede que o aluno utilize outras formas de enunciação para demonstrar sua compreensão das causas e consequências do tema, como um podcast, um cartaz informativo ou um relato breve. Portanto, respeitar a flexibilidade expressiva constitui uma estratégia essencial para valorizar a voz e a autoria do estudante, garantindo sua participação efetiva no processo de produção textual (Oliveira Pereira; De Carvalho, 2024).

A análise desenvolvida neste subcapítulo permitiu compreender de que modo a plataforma Redação Paraná configura-se como um ambiente digital de aprendizagem que articula práticas de produção textual, atuação pedagógica e recursos tecnológicos. A análise realizada indica que, embora a plataforma represente um avanço no uso pedagógico das tecnologias na rede pública estadual, ainda persistem barreiras de acessibilidade cognitiva, comunicacional e funcional que dificultam a participação plena de estudantes com deficiência intelectual. A predominância de comandos escritos complexos, a ausência de recursos multimodais de apoio à leitura e à escrita e a limitação da correção automatizada comprometem a natureza interacional e formativa da produção textual, reduzindo-a a um exercício técnico e descontextualizado.

Em contrapartida, acredita-se que a atuação do professor como organizador das condições de apropriação do conhecimento e a adoção de estratégias pedagógicas acessíveis, como o desmembramento das tarefas, o uso de glossários, a simplificação de enunciados e a valorização de múltiplas formas de expressão, podem potencializar o uso da plataforma como ferramenta inclusiva e dialógica. Assim, a efetividade da Redação Paraná depende tanto de um sistema

tecnologicamente acessível quanto das ações mediadas pedagógicas e das adaptações razoáveis que assegurem a participação de todos os estudantes.

Portanto, a plataforma tem o potencial de contribuir com o processo de produção textual e autoria de estudantes com deficiência intelectual, na medida em que evolua para um ambiente que promova a interação e a atuação pedagógica efetivas, em alinhamento com os referenciais teóricos de Bakhtin (2016) e Vigotski (2001). Para tal, o aprimoramento de suas condições de acessibilidade digital e pedagógica deverá ocorrer para superar as barreiras observadas no *corpus* desta análise e garantir que a produção textual se configure como um ato social e dialógico, conforme os princípios do modelo biopsicossocial da deficiência e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

3.2 A produção textual dos estudantes com deficiência intelectual na plataforma Redação Paraná

Concomitantemente à análise da plataforma Redação Paraná, este subcapítulo direciona o olhar para a produção textual de estudantes com deficiência intelectual, com o intuito de compreender como esse processo se constitui em um contexto mediado por recursos digitais. Para tanto, desenvolveu-se uma investigação de natureza qualitativa, com delineamento de estudo de caso, a partir da análise de dados, constituídos pelas produções textuais elaboradas por quatro estudantes, matriculados entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental e atendidos na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), cujas identidades foram preservadas por meio do uso de pseudônimos (Estudante A, Estudante B, Estudante C e Estudante D).

A análise buscou compreender as táticas singulares que esses sujeitos mobilizaram para superar barreiras de comunicação, informação e tecnológica, como a falta de clareza dos comandos, a ausência de etapas progressivas e a limitação de recursos de apoio na plataforma.

Analísaram-se as produções textuais elaboradas na plataforma a partir de critérios linguísticos e discursivos que permitiram compreender o desenvolvimento da escrita e da expressão autoral dos participantes. Como também, orientada pela perspectiva biopsicossocial, que reconhece o funcionamento individual em interação

com os suportes internos e contextuais, a investigação procurou identificar e descrever os desafios, as potencialidades e as estratégias compensatórias utilizadas pelos estudantes, compreendendo-as não como desvios, mas como expressões da busca ativa por participação, autoria e aprendizagem.

3.2.1 Produção textual do Estudante A

Entre os aspectos que foram observados no Estudante A, de 14 anos, matriculado no 9º ano do Ensino Fundamental e que frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais há oito anos, destacam-se a motivação inicial e o interesse positivo diante da proposta da atividade. Contudo, evidencia-se a necessidade de atuação pedagógica específica para a leitura e compreensão da identificação do conteúdo temático, na organização da estrutura do gênero solicitado e na elaboração de enunciados escritos. Considerando a abordagem biopsicossocial da deficiência (OMS, 2019), tais elementos reforçam a necessidade de reconhecer as singularidades do estudante e de garantir suportes pedagógicos adequados.

Do ponto de vista bakhtiniano, esses suportes são essenciais porque a produção textual é uma prática social e dialógica, cuja apropriação depende da interação com modelos e orientações concretas de linguagem (Bakhtin, 2016). Assim, quando o estudante não domina o conteúdo temático ou a organização composicional do gênero, a atuação pedagógica deve criar condições de participação efetiva na esfera discursiva.

Conforme Marcuschi (2008), os gêneros textuais orientam o uso da linguagem em situações reais e exigem a compreensão de seu propósito comunicativo e de sua estrutura usual. Assim, a oferta de apoios como explicitação dos objetivos comunicativos, apresentação de modelos, segmentação da tarefa, construção conjunta de enunciados e diálogo sobre o tema e a estrutura textual favorece a apropriação progressiva dos gêneros, inserindo o estudante em práticas reais de linguagem e possibilitando avanços na autoria, na responsividade e na elaboração de sentidos.

Além dos suportes discursivos necessários à apropriação do gênero, verificou-se que a ausência de ferramentas de acessibilidade digital impactou a autoria e o processo de produção textual do estudante. A análise da execução da

atividade revelou que mesmo com a ausência de acessibilidade digital e pedagógica o estudante demonstrou iniciativa e ação voluntária, além de esforço e dedicação para desenvolver a atividade do seu jeito. O estudante recorreu ao recurso de *audiobook* da plataforma Leia Paraná para acessar o conteúdo do livro e o registro de anotações simultâneas em seu caderno. Essa ação articulada revela um esforço do estudante para compreender o texto, organizar as ideias e formular hipóteses de escrita. O movimento observado indica que, frente às limitações de acessibilidade da plataforma Redação Paraná, o estudante mobilizou estratégias externas ao ambiente digital como forma de garantir sua participação na atividade. Tal cenário reforça a relevância de recursos digitais adaptados e de uma atuação pedagógica intencional, alinhados aos princípios da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

A proposta da atividade da plataforma, propunha que os estudantes, após refletirem sobre o livro *Amigo não é pra essas coisas* (Lopes, 2022) e discutirem em sala de aula e, no espaço “O Muro das Opiniões”, produzissem um artigo de opinião sobre “O que se espera de um amigo”, visando à publicação do texto no jornal digital da escola e à sensibilização da comunidade escolar sobre o tema.

Ao comparar as páginas do livro indicado na proposta da atividade da plataforma com as anotações registradas pelo estudante em seu caderno, observou-se que grande parte do texto do estudante consistia na cópia de trechos da obra, havendo apenas algumas expressões e frases de elaboração própria. Essa constatação revela uma autoria ainda emergente, uma dependência significativa de modelos prontos e a necessidade de maior atuação pedagógica intencional para o desenvolvimento da escrita própria.

Embora o gênero solicitado fosse o artigo de opinião, o estudante produziu um texto predominantemente narrativo, recontando passagens do livro. Essa inadequação ao gênero solicitado evidencia uma lacuna de compreensão da proposta e reforça a necessidade de explicitação do propósito comunicativo da atividade apresentada pela plataforma Redação Paraná.

A seguir, apresenta-se a reprodução dos trechos transcritos pelo estudante do livro *Amigo não é para essas coisas* (Lopes, 2022, p. 5-6). As expressões e frases elaboradas por ele estão destacadas em negrito.

“(a inda bei que ala acabou) Tenho de sair correndo para ver o Marco antes da gravação. Ele me **(ela fau)** um conselho superimportante - falava Joana enquanto guardava seu material.

As meninas em volta dela faziam de tudo para ajudá-la, na esperança de que Joana convidasse uma delas para aquele encontro. A única que não fazia nada era Reny, que, emocionada, segurava um papel cor-de-rosa muito perfumado.

_ Você vai entregar esse bilhete a ele, né? _ disse Reny, quase chorando.

_ Bem (...)

Mais do que depressa, (...) Tudo havia começado quando o famoso ator de novela Marco Antonio se mudou para o mesmo **(apatameto)** em que Joana morava.

(vou fala que sou anova amigo de marco para mias zamigas para) impressionar as meninas.

Afinal, todas as suas amigas adoravam o ator e fariam de tudo para conhecê-lo.

Então inventou que Marco se apaixonara por ela, **(mas que es tava namorado)** gentilmente “cedendo” seu lugar a qualquer uma de suas amigas, desde que elas lhes fizessem favores.

Na verdade, Marcos Antonio nem sabia que Joana existia. Sua vida era um corre-corre danado, e ele **(ele tinha que trabalho todas asemanas)**” (Estudante A, grifo do autor)

Outra estratégia adotada pelo estudante durante a produção desse texto refere-se ao uso do recurso de audiobook como apoio à leitura do livro indicado na proposta da atividade.

Verificou-se que, apesar da lacuna de compreensão da proposta do gênero textual (artigo de opinião), a articulação multissensorial entre leitura visual e escuta auditiva favoreceu o entendimento das frases da narrativa e possibilitou que ele realizasse inferências sobre os trechos copiados.

A iniciativa do estudante em recorrer ao audiobook e em copiar trechos do livro pode ser compreendida como uma estratégia de enfrentamento, evidenciando sua busca por suporte diante das barreiras linguísticas e de acessibilidade digital encontradas, especialmente relacionadas à decodificação e à organização das ideias no registro escrito.

Conforme Vigotski (2001), tais ações configuram-se como formas espontâneas de uso de signos, nas quais o estudante mobiliza ferramentas culturais disponíveis para ampliar sua participação na atividade e operar dentro de sua zona de desenvolvimento iminente. Assim, o uso do audiobook e a apropriação de trechos

do texto funcionam como recursos que possibilitam ao estudante compreender o enunciado, manter-se engajado na tarefa e reorganizar sua ação diante das demandas cognitivas da produção textual.

Em relação aos critérios linguísticos e discursivos, notou-se que embora o estudante tenha demonstrado indícios de compreensão ao interpretar os enunciados da narrativa com o apoio do recurso auditivo, seu desempenho ao transcrever essas ideias para a modalidade escrita revelou barreiras linguísticas e cognitivas significativas. Essas limitações se manifestaram por meio de dificuldades ortográficas e gramaticais, como omissões, acréscimos e adaptações de sílabas e palavras, além de limitações na organização das frases e na manutenção da coerência textual.

Esse descompasso evidencia que o suporte auditivo favorece a elaboração de sentido e o acesso ao conteúdo textual, mas não garante, por si só, a apropriação das convenções normativas da escrita. A presença recorrente de desvios ortográficos, segmentações inadequadas de palavras e estruturas frasais pouco coesas sugere que o estudante ainda enfrenta obstáculos no domínio das regras do sistema alfabético, evidenciando a necessidade de intervenções pedagógicas mediadas, contínuas e intencionais, capazes de apoiar a consolidação de conhecimentos linguísticos de forma mais voluntária, consciente e sistematizada. (Vigotski, 2001).

Tais considerações teóricas fornecem o fundamento para analisar as estratégias mobilizadas pelo estudante, evidenciando como ele interage com os recursos digitais e busca superar as barreiras encontradas no processo de produção textual. Mesmo diante das limitações ortográficas e gramaticais, as intervenções realizadas pelo estudante revelam uma tentativa de apropriação do texto original. Expressões como “a inda bei que ala acabou” e “vou fala que sou anova amigo de marco para mias zamigas para” apontam para uma autoria emergente, demonstrando seu esforço em atribuir sentido pessoal à narrativa e recontar a história sob sua própria perspectiva, caracterizando um posicionamento diante do discurso do outro.

Essas produções, embora gramaticalmente frágeis, revelam aspectos importantes do desenvolvimento da autoria em sujeitos com deficiência intelectual. Conforme Tfouni (2007), tais manifestações integram o processo de letramento

entendido como prática social e discursiva, na qual o sujeito se apropria gradativamente da escrita a partir de suas experiências comunicativas e de sua inserção nas interações sociais mediadas pela linguagem. Essa perspectiva é reforçada por Bakhtin (2016), ao compreender a linguagem como processo dialógico e social, no qual o sujeito interage com o discurso alheio, mesmo que de forma simples.

Na etapa em que o estudante transcreveu seu texto na plataforma, verificou-se tanto seu esforço em utilizar recursos digitais para revisar sua produção quanto a necessidade de uma atuação pedagógica intencional que auxiliasse na compreensão crítica das ferramentas automatizadas, favorecendo um aprendizado mais consciente da escrita.

Durante o processo de edição, na plataforma, utilizou o recurso “corrigir online” cerca de 20 vezes, o que resultou em múltiplas modificações no texto. Visto que, muitas das sugestões aceitas não se adequavam ao contexto das frases, revelando uma limitação na capacidade de discernir as opções mais apropriadas.

A seguir, apresenta-se a transcrição do texto do estudante após a conclusão da correção automatizada na plataforma Redação Paraná:

Amizade e tudo

Ainda bem que o aula acabou tenho de sair correndo para ver o marco antes da gravidade ele me falou um conselho superior importante falava joana enquanto guardava seu mateia as mene ninas em voata dela.

Faziam de tudo para ajuda la na esperança de que para aquele encontro a unia que ajudar amiga sem nada em tioca eva reno que emocionava a delas um papel cor de rosa muito perfumado vice vai entregar esse bilhete a ele ene falou reno quase chorando bem mais do que depresso tudo havia começado.

Quando o famoso ator de noveadas marco antônio se mudou para o mesmo apartamento em que joana morava vou falar que sai a âncora das amigas de marco para mandar as amigas para impressionar as meninas afinal, todas as suas colegas adoramo ator e fariam de tudo para conhece eco então inventou que Marco se apaixonasse por adelos, mas que estava namorado gentilmente cedendo ao seu encanto a qualquer uma de suas companheiras, na verdade, Marco Antônio sua vida a um corre-corre danai e ele tinha que trabalhar todas as semanas é que devemos que cudas da nossa amizade e mão se afastar dos (cavidade) amigos, pois não é sempre que amizade verdadeira. (Estudante A)

Por meio da correção automatizada, o estudante alcançou a pontuação máxima de 40/40, ainda que o texto final contivesse inúmeros equívocos ortográficos, sintáticos e semânticos. A plataforma, nessa etapa da correção, ao orientar reescritas a partir de apontamentos gerados automaticamente pelo sistema, que por vezes sugerem substituições lexicais descontextualizadas da intenção comunicativa do estudante, concentra-se excessivamente nos aspectos formais da língua, negligenciando o papel essencial do professor como interlocutor, responsável por interpretar a intenção do estudante, dialogar com seu texto e orientar a construção de sentidos para além da correção formal (Koch; Elias, 2011). Tal dinâmica compromete o caráter formativo da avaliação, ao reduzir a interação pedagógica a procedimentos padronizados de devolutiva.

Em seguida, o texto foi corrigido pelo professor, responsável pela avaliação subjetiva, que atribuiu 52 de 60 pontos, totalizando 92 pontos.

Figura 4 - Notas da redação



Fonte: PARANÁ. Redação Paraná. In: PARANÁ (Estado). **Plataformas educacionais**. 2020. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/redacao_parana. Acesso em: 30 jul. 2024.

Descrição: A imagem apresenta a interface da plataforma Redação Paraná com o título “Suas notas da redação” no topo. Abaixo, há três caixas com as pontuações: “Professor(a) – 52,0” em verde, “Plataforma – 40,0” em laranja e “Total – 92,0” em azul. Logo abaixo, aparece um campo com o título da redação “Amizade e tudo”. Em seguida, há uma área de texto que exhibe a produção escrita do estudante, organizada em dois parágrafos longos, com trechos contendo erros ortográficos,

segmentações inadequadas e dificuldades de coerência. Toda a interface tem fundo branco e bordas simples, característica da plataforma.

Apesar das altas pontuações, a análise da pesquisadora revelou discrepâncias significativas e classificou o estudante no nível iniciante em todos os critérios. Conforme defende Luckesi (2005), a avaliação formativa requer a consideração das especificidades dos estudantes. Assim, a atribuição de pontuações elevadas, tanto pelos sistemas automatizados quanto pelo professor, sem *feedback* qualitativo e sem análise individualizada, contraria os princípios da avaliação, previstos na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). As barreiras observadas refletem uma estrutura pedagógica e tecnológica que ainda não incorpora plenamente os princípios da educação inclusiva no que se refere à acessibilidade.

3.2.2 Produção textual do Estudante B

O Estudante B, de 13 anos, matriculado no 8º ano do Ensino Fundamental e que frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais há seis anos, participou da atividade de produção textual mediada pela plataforma Redação Paraná, que propunha a criação de um poema-paródia inspirado no livro *Contos para Garotos que Sonham em Mudar o Mundo* (Marvel, 2018). A tarefa, conforme a figura 5, exigia que o estudante selecionasse um personagem ou ensinamento da obra e o reinterpretasse com humor, ironia e intertextualidade, uma vez que o texto seria apresentado no Festival de Paródias da escola.

Desde o início da atividade, o estudante demonstrou sociabilidade, disposição para dialogar sobre o tema e interesse em compartilhar suas ideias, aspectos que favoreceram seu engajamento. Entretanto, observou-se a necessidade de atuação pedagógica específica para a compreensão das demandas do gênero textual e das exigências abstratas inscritas no comando digital da plataforma, que apresentava enunciados extensos e pouco acessíveis ao seu perfil. Entre essas barreiras, destacavam-se frases longas com múltiplas ações, vocabulário distante do uso cotidiano, como “nova perspectiva”, “humor”, “ironia”, “inversão de sentidos”, “intertextualidade ” e ausência de marcadores visuais que auxiliassem na identificação das etapas da tarefa.

Figura 5 - Enunciado

ENUNCIADO

CONTEXTO E COMANDO DE PRODUÇÃO

E aí, criador(a) de mundos! Pronto pra mais uma produção textual?

Você acabou de devorar as páginas de "Contos para Garotos que Sonham em Mudar o Mundo", um livro que transborda inspiração e nos mostra que sonhar grande é o primeiro passo para a mudança. Que tal agora dar uma reviravolta criativa nessas histórias?

O seu desafio é produzir um POEMA: PARÓDIA. Sua missão é escolher uma das histórias, um personagem, ou um ensinamento do livro e dar a ele um toque de humor, crítica ou uma nova perspectiva.

Ao escrever sua paródia, você vai assumir o papel de um "poeta-humorista-crítico", brincando com o original para criar algo novo e divertido. O tema da sua paródia deve ser uma releitura bem-humorada, irônica ou crítica de um dos "Contos para Garotos que Sonham em Mudar o Mundo". Pense em inverter situações, exagerar características ou dar um final inesperado.

A finalidade é divertir e entreter, mas também pode ser a de provocar uma reflexão sobre a história original ou sobre algum aspecto do mundo de uma forma leve e criativa. Use a intertextualidade (a relação com o texto original), o humor, a ironia, a inversão de sentidos.

Seu texto será apresentado no Festival de Paródias de sua escola, aberto para a comunidade escolar (pais, responsáveis, amigos, professores) e também moradores do bairro interessados em eventos culturais e humor.

Capriche na sua versão "diferente" do mundo! Queremos rir, pensar e nos surpreender com a sua criatividade!

Fonte: PARANÁ. Redação Paraná. In: PARANÁ (Estado). **Plataformas educacionais**. 2020. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/redacao_parana. Acesso em: 30 jul. 2024.

Descrição: A imagem exibe uma página da plataforma educacional Redação Paraná contendo o enunciado da atividade. No topo, há uma faixa horizontal larga na cor roxa, com o texto centralizado "ENUNCIADO" em letras brancas. Abaixo, aparece o título "CONTEXTO E COMANDO DE PRODUÇÃO" em negrito. O restante da página apresenta um bloco de texto contínuo, alinhado à esquerda, explicando a proposta da atividade. O enunciado convida o estudante a produzir um "poema-paródia" a partir do livro *Contos para Garotos que Sonham em Mudar o Mundo*. O texto descreve o objetivo da tarefa, o papel criativo que o aluno deve assumir, orientações sobre intertextualidade, humor e crítica, além da finalidade de apresentar a produção em um Festival de Paródias da escola. O fundo da página é branco, com espaçamentos regulares e organização visual simples.

Esses elementos exigiam do estudante operações cognitivas situadas nos níveis superiores da Taxonomia de Bloom. Conforme Anderson e Krathwohl (2001):

[...] "tarefas que requerem analisar, avaliar ou criar demandam maior esforço cognitivo e pressupõem que os níveis de lembrar e compreender já estejam consolidados". (Anderson; Krathwohl, 2001, p. 67)

No caso de estudantes com deficiência intelectual, instruções excessivamente abstratas, extensas ou pouco estruturadas, quando apresentadas sem ação mediada adequada, acabam por exigir operações psíquicas que ultrapassam sua

zona de desenvolvimento iminente, isto é, demandam níveis de planejamento, abstração e organização textual que o estudante ainda não consegue mobilizar sozinho ou mesmo com apoio mínimo (Vigotski, 2001).

Por isso, a ausência de segmentação das orientações, de uma linguagem mais simples e direta e de recursos midiáticos¹¹ que organizassem as etapas da tarefa dificultou a compreensão dos objetivos e do percurso da atividade, tornando o comando pouco acessível e limitando as possibilidades reais de participação.

Durante o processo de planejamento da produção textual, o estudante recorreu à oralidade como estratégia para organizar suas ideias, dialogando com os colegas, testando enunciados e narrando possibilidades para sua história. Esse movimento constitui uma forma de autorregulação da atividade psíquica mediada pela linguagem, na medida em que a fala antecede e orienta a escrita, conforme sustentam Vigotski (2001) e Bakhtin (2016). Ainda assim, persistiram obstáculos na interpretação do gênero paródia. Essa estratégia constitui-se, portanto, como resposta às condições impostas pelo comando digital da plataforma Redação Paraná, que apresentou o gênero de forma pouco mediada e sem apoios orientadores.

O texto produzido, intitulado “O menino que ria des cobri o mudo”, representado na figura 6, evidencia uma relação parcial com a proposta. Embora a atividade demandasse um poema-paródia, o estudante optou por elaborar uma narrativa, apresentando um enredo de viagem e descoberta. Essa escolha pode ser compreendida como ação intencional situada na zona de desenvolvimento iminente do estudante (Vigotski, 2001), uma vez que ele recorreu a um gênero textual mais familiar, mobilizando conhecimentos prévios para participar da tarefa de forma ativa, ainda que em desacordo com o formato esperado. Tal opção evidencia como o desenho pedagógico e as condições de apresentação da proposta na plataforma Redação Paraná influenciam diretamente as escolhas discursivas do estudante.

¹¹ Os recursos midiáticos, compreendidos como materiais e ferramentas que articulam múltiplas linguagens — texto, imagem, som, vídeo e elementos interativos — para comunicar e construir sentidos, configuram-se como dispositivos centrais na cultura contemporânea, pois, como observa Santaella (2003), funcionam como mediadores das práticas sociais, cognitivas e comunicacionais que moldam nossas formas de produzir e compartilhar conhecimento. Nessa perspectiva, tais recursos não se limitam a suportes técnicos, mas atuam como mediadores culturais que ampliam as possibilidades de acesso e elaboração de sentidos; no caso de estudantes com deficiência intelectual, essa diversidade de linguagens contribui para reduzir barreiras de compreensão, oferecer vias alternativas de aproximação ao conteúdo e favorecer a aprendizagem por meio de pistas perceptivas, maior organização das etapas e maior clareza dos objetivos da tarefa.

Figura 6 - Produção textual

PROFESSOR(A) 26.0	PLATAFORMA 34.0	TOTAL 60.0
-----------------------------	---------------------------	----------------------

Título

O menino que ria des cobri o mudo

Inserir parágrafo

Era uma veis um menino que ria de cobri o mudo
 beto e um menino muto espeto ele resolveu de mudo que era muito legal para ele era importante quase o muda então ele foi
 nessa jona de aventuras muito legas ele viajou para todo os mudos legais ele para protegeu para nova Zélia para Itália para
 estado Unido e para outro pai isso como a sua jornada para seus amigos de sua cidade e falou que ele ia escreve em a Itália
 sobre sua viagem para outros países que ele viajou para contratar um poço de sua história etão começou escreve sua
 história neu papel de seu caderno falou como sua viajar foi legal ele falo que as vê-se precisamos de casa para outro país
 mas logo e legais e muitos países e interessante a culinária dos pais e assim termina agonada de.Beto evitarão Felises para
 sempre

Fonte: PARANÁ. Redação Paraná. In: PARANÁ (Estado). **Plataformas educacionais**. 2020. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/redacao_parana. Acesso em: 30 jul. 2024.

Descrição: Na parte superior da imagem, estão detalhados os resultados da avaliação do texto, estruturados em três indicadores principais que, neste contexto, são interpretados como pontuações atribuídas por diferentes agentes: a PROFESSORA conferiu 26.0 pontos, e a PLATAFORMA de correção automatizada atribuiu 34.0 pontos, totalizando uma pontuação TOTAL de 60.0. A seção de pontuação é seguida pelo título da produção textual: "O menino que ria des cobri o mudo". O corpo do texto é uma transcrição literal, apresentando desvios ortográficos e coesivos marcantes. A narrativa se inicia com a frase "Era uma veis um menino que ria de cobri o mudo" e se desenvolve contando a história de "beto", um "menino muto espeto" que embarca em uma "jona de aventuras" para países como "nova Zélia para Itália para estado Unido". O texto descreve Beto escrevendo sua história para os amigos e conclui a narrativa com a moral: "sua viajar foi legal ele falo que as vê-se precisamos de casa para outro país mas logo e legais e muitos países e interessante a culinária dos pais e assim termina agonada de Beto evitarão Felises para sempre".

Do ponto de vista linguístico, o texto evidencia predominância de grafias fonéticas, segmentações irregulares de palavras, substituições de letras e grande influência da oralidade, indicando domínio inicial das convenções ortográficas. A morfossintaxe também revela fragilidades, com períodos extensos, escassez de pontuação, concordância instável e estrutura sintática marcada por encadeamentos próprios da fala. No entanto, observa-se um léxico variado e coerente com a temática narrativa, com referência a países, deslocamentos e elementos culturais, o que demonstra intenção comunicativa, ampliação semântica e engajamento com o tema.

Do ponto de vista discursivo, a narrativa apresenta coerência temática, com início, desenvolvimento e desfecho bem definidos, sustentando um fio condutor linear. Apesar de interferências da oralidade e de falhas ortográficas, o estudante organiza uma sequência lógica de ações e produz um texto com sentido, o que constitui um avanço significativo considerando seu perfil de aprendizagem.

A aparente ausência de humor, ironia e intertextualidade, elementos constitutivos do gênero paródia, relaciona-se às demandas abstratas desse tipo de texto, que exigem habilidades metalinguísticas e de simbolização ainda em construção, aspecto compatível com o percurso de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual (Sonza *et al.*, 2018). No contexto da plataforma Redação Paraná, tais exigências são apresentadas sem a oferta de exemplos concretos, modelos acessíveis ou orientações processuais, o que amplia a complexidade da tarefa e limita as possibilidades de compreensão e realização do gênero solicitado.

A escolha por um gênero mais familiar, somada ao esforço de narrar uma aventura articulada ao tema de descoberta, revela um movimento de autonomia comunicativa construída nas interações e mediações. A ação do Estudante B mostra-o como sujeito ativo, que interpreta a proposta, mobiliza estratégias próprias e adapta a atividade para participar.

Esse movimento dialoga com Travaglia (2009), ao indicar que a autonomia comunicativa decorre da mobilização da competência discursiva em situações reais, por meio de escolhas de estratégias de textualidade como coerência, coesão e intencionalidade, em um processo que se desenvolve justamente na interação.

Assim, a opção do estudante por produzir uma narrativa, ainda que o gênero solicitado fosse uma paródia, não constitui limitação, mas uma forma situada e coerente de agir linguisticamente de acordo com suas possibilidades cognitivas e expressivas no contexto apresentado (Pacheco, 2022; Mendes, 2022; Harlos; Denari (2015).

A análise evidencia um conjunto articulado de desafios enfrentados, potencialidades e estratégias. Os principais pontos que requerem atuação pedagógica intencional concentram-se na compreensão do comando, na abstração necessária ao gênero paródia, na ortografia, segmentação e pontuação. As potencialidades incluem criatividade, intencionalidade comunicativa, vocabulário ampliado e coerência narrativa. Já as estratégias mobilizadas decorrem tanto da

oralidade quanto da escolha de um gênero mais familiar como forma de participar da proposta. Tais elementos reforçam que o texto não deve ser avaliado apenas pelas limitações formais, mas pelo movimento de aprendizagem que expressa e pelas condições de participação que permitiram sua construção (Tfouni, 2007).

À perspectiva de uma avaliação formativa e diagnóstica, conforme apontam Heredero (2001) e Luckesi (2005), a produção textual do Estudante B evidencia a importância de ações mediadas acessíveis, intervenções dialógicas e práticas pedagógicas que considerem o tempo, o ritmo e as formas singulares de expressão do estudante. Nesse cenário, o professor-mediador desempenha papel fundamental ao sustentar avanços, reorganizar apoios e construir condições de acessibilidade linguística e cognitiva.

Assim, o texto “O menino que ria des cobri o mudo” configura-se como um registro significativo de desenvolvimento, no qual limitações, estratégias e manifestações de autoria se entrelaçam, revelando o processo ativo de construção da linguagem e da participação discursiva do estudante.

3.2.3 Produção textual do Estudante C

A presente etapa da investigação descreve e analisa o terceiro estudo de caso, focalizando o desempenho em produção textual do Estudante C, de 13 anos, matriculado no 9º ano do Ensino Fundamental e que frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais há sete anos.

O estudante demonstrou persistência e confiança na escrita. Embora inicialmente tenha solicitado ideias aos colegas, que não demonstraram iniciativa em ajudá-lo, retomou a tarefa de forma autônoma e avançou na produção com base em suas próprias escolhas.

A proposta de produção textual disponibilizada na plataforma Redação Paraná, representada na figura 7, solicitava a elaboração de uma reportagem sobre o combate ao bullying na internet, destacando causas e consequências do fenômeno e utilizando linguagem jornalística adequada ao gênero. Durante o processo, porém, o estudante enfrentou barreiras na compreensão do comando e na apropriação do gênero, o que impactou sua organização textual e a finalidade comunicativa. Esses desafios na interpretação do enunciado e na distinção do

gênero reportagem levaram o estudante a substituir a estrutura jornalística esperada por uma narrativa linear. Também foram identificadas omissões e trocas de letras, ausência de pontuação e rupturas na estrutura frasal, indicando fragilidades na autonomia linguística.

Figura 7 - Enunciado

ENUNCIADO

Contexto de produção
O agente da Polícia Civil da sua cidade tem percebido que os boletins de ocorrência por cyberbullying aumentaram muito nos últimos meses. Dessa forma, ele resolve fazer uma ação de combate a esse tipo de crime. Para isso, o jornal em que você trabalha o(a) seleciona para levantar informações acerca do assunto e, posteriormente, produzir uma reportagem detalhada para conscientizar a população e auxiliá-la a identificar situações recorrentes de bullying pela internet.

Comando de produção
Escreva uma reportagem sobre o Combate ao bullying na internet. Você pode entrevistar colegas que já passaram por alguma situação de constrangimento nas redes sociais e que possa incluir o relato na reportagem. Não se esqueça de destacar as causas e as consequências deste tema no seu texto. Dê um título atrativo ao seu texto.

Fontes: PARANÁ. Redação Paraná. In: PARANÁ (Estado). **Plataformas educacionais**. 2020. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/redacao_parana. Acesso em: 30 jul. 2024.

Descrição: A imagem apresenta um enunciado da plataforma Redação Paraná. No topo, há uma faixa horizontal em tons de roxo e azul com a palavra “ENUNCIADO” centralizada em letras brancas. Abaixo da faixa, sobre fundo branco, o texto está dividido em duas partes. A primeira, intitulada “Contexto de produção”, descreve o aumento de casos de cyberbullying e a necessidade de produzir uma reportagem de conscientização. A segunda, “Comando de produção”, orienta o estudante a escrever uma reportagem sobre o combate ao bullying na internet, podendo incluir entrevistas e destacando causas e consequências do problema. Não há imagens ou ícones além do texto apresentado.

Na análise do texto do Estudante C (disponível na figura 8, a seguir), observa-se que o formato da proposta não favoreceu o reconhecimento das características estruturais da reportagem, introdução, desenvolvimento, apuração e fechamento. Em vez disso, o estudante optou por narrar uma história linear sobre uma menina chamada Alana, vítima de bullying. Essa escolha revela um desafio na identificação da função social do gênero e na compreensão das demandas discursivas da tarefa. Essa barreira, conforme argumentam Sobral e Crestani (2023), é intensificada pelo modelo da plataforma Redação Paraná, que tende a reforçar

uma escrita escolarizada e pouco dialógica, descolada dos fundamentos sociointeracionistas dos gêneros textuais.

Figura 8 - Notas da redação

A interface da plataforma Redação Paraná apresenta as seguintes informações:

SUAS NOTAS DA REDAÇÃO		
PROFESSOR(A) 39.0	PLATAFORMA 23.0	TOTAL 62.0

Título: Não façam bullying nas redes sociais

Inserir parágrafo

Em uma escola localizada no interior de Minas Gerais estuda uma garota chamada Alana que vem sofrendo bullying de seus colegas principalmente do seu colega Beto. Que a apelidada de vários apelidos que estavam machucando o seu coração a deixando chateada e enquieta como de sorvete caneta magra a garota tinha 14 e o menino tinha 15 um livro seco uma onça ceca girafa magra magricela a menina ficava todo tempo no celular e jogando jogos no celular e sofria agressão nas redes sociais no Facebook as pessoas que aprede a não faz assédio com as pessoas te o que reserva peta as pessoas não farão como garota e chaiane foi para cota para diretora então a diretora foi na sala procura Beto na sala de ala a diretora chamou chaiane e Beto para sala dela para coesa a garota e com o garoto porque vice fai com agasota chaiane não cei porque eu falo humilhação com chaiane não fala mais com chaiane então para com iso pedro ira pedir desculpas para sua colega chaiane então Beto pidio dipupa para chaiane virão amigo isepara tudo em dupla purismo aipotasia de um amigo viverão Felizes para sempre

Fonte: PARANÁ. Redação Paraná. In: PARANÁ (Estado). **Plataformas educacionais**. 2020. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/redacao_parana. Acesso em: 30 jul. 2024.

Descrição: A imagem apresenta a interface da plataforma Redação Paraná com três caixas de pontuação no topo: “Professor(a) – 39.0” em verde, “Plataforma – 23.0” em laranja e “Total – 62.0” em azul. Abaixo, há um campo com o título digitado “Não façam bullying nas redes sociais”. Logo em seguida, aparece um amplo espaço de texto contendo a produção escrita do estudante, apresentada em bloco contínuo, com grafias fonéticas, ausência de pontuação convencional e narrativa sobre bullying escolar. No canto direito do campo de texto há o botão “Inserir parágrafo”. Toda a interface aparece sobre fundo branco, sem elementos gráficos adicionais.

Foram observados desafios na convenção ortográfica, trocas, omissões, substituições fonéticas, ausência de pontuação e problemas de segmentação textual, fatores que comprometem a fluidez da leitura. Tais aspectos revelam às barreiras linguísticas e pedagógicas enfrentadas por estudantes com deficiência intelectual quando expostos a gêneros formais de organização complexa, que muitas vezes carecem de suportes adequados à sua forma de processar a informação (Marcuschi, 2008).

O formato da plataforma Redação Paraná, estruturado em uma única caixa de texto, impõe desafios à organização cognitiva do estudante, que necessita de apoios visuais e segmentação das etapas do texto. Tal configuração aumenta a

demanda sobre a memória de trabalho e dificulta o planejamento textual. Sobral e Crestani (2023) criticam exatamente essa limitação estrutural, destacando que a ausência de recursos multimodais e de orientações processuais restringe a atuação discursiva dos estudantes, sobretudo daqueles que demandam apoio na organização das ideias. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), em seu Art. 28, determina o dever de eliminar barreiras pedagógicas e comunicacionais, garantindo condições de aprendizagem e participação plena, princípio que a plataforma, nesse formato, não atende integralmente.

Embora não tenha produzido uma reportagem, o estudante reinterpretou a proposta e recorreu ao formato narrativo como modo de participar da atividade. Essa ressignificação corresponde ao que Bakhtin (2016) define como resposta ativa ao enunciado, realizada a partir do repertório discursivo disponível ao sujeito. A crítica de Sobral e Crestani (2023) reforça essa interpretação, ao afirmar que a ausência de pistas estruturais na plataforma leva o estudante a recorrer aos gêneros que domina, como narrativas, reproduzindo estruturas familiares na ausência de suporte explícito.

Marcas evidentes de oralidade, repetições, frases extensas e encadeamento espontâneo, revelam que o estudante utilizou a fala como referência organizadora da escrita, fenômeno característico da alfabetização discursiva (Marcuschi, 2008).

Ao recorrer à narrativa, o estudante atingiu conhecimentos previamente consolidados, sequência temporal, causalidade e desfecho moral, demonstrando esforço para atender à proposta dentro de suas possibilidades. Essa mobilização de recursos prévios dialoga com Vigotski (2001), que compreende a aprendizagem como processo mediado pela interação e pelo uso intencional de instrumentos culturais.

O texto apresenta coerência temática. A narrativa de reconciliação “Beto pediu desculpas para sua colega Chaiane e todos viveram felizes para sempre” expressa compreensão ética do fenômeno do bullying e sensibilidade diante da violência simbólica, revelando leitura social do problema (Rojo, 2012).

Apesar das fragilidades formais, o estudante demonstra intenção clara de comunicar, organizar ações e construir sentidos. Conectores simples (“então”, “porque”, “depois”) indicam consciência inicial sobre a necessidade de coesão textual. Há, portanto, sinais de autoria em processo. Segundo Pacheco (2022) e Mendes (2022), compreender a deficiência intelectual em uma perspectiva

biopsicossocial implica reconhecer que o estudante aprende mediante ações mediadas e contextos acessíveis. Nesse sentido, o texto do Estudante C revela autonomia discursiva relativa, desenvolvida a partir de estratégias compensatórias e do uso do gênero que ele domina.

A análise evidencia que ambientes digitais de escrita podem favorecer a apropriação de conhecimentos linguísticos quando acompanhados de atuação pedagógica adaptada. Entretanto, o desenho atual da plataforma limita a organização textual de estudantes com deficiência intelectual.

A adoção de apoios estruturantes digitais, como a divisão da produção em campos destinados à “Introdução”, “Desenvolvimento” e “Conclusão”, dialoga com os princípios defendidos por Brito e Flores (2023), que enfatizam a importância de organizar pedagogicamente as tarefas para reduzir a demanda cognitiva e ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.

O Estudante C enfrentou desafios significativos relacionados à compreensão do gênero e à estrutura linguística, mas também evidenciou estratégias relevantes de resignificação e mobilização de recursos próprios, bem como potencialidades discursivas, éticas e autorais que se manifestam nas condições de atuação pedagógica.

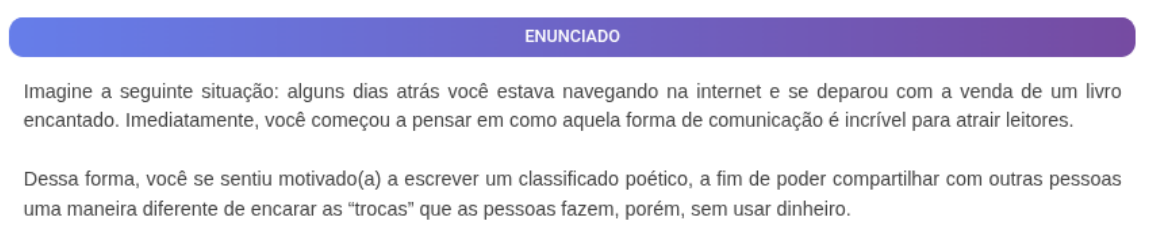
Assim, o papel do professor-mediador, conforme defendem Luckesi (2005) e Glat e Estef (2021), consiste em reconhecer essas manifestações e promover intervenções que ampliem o desenvolvimento da consciência linguística e da participação discursiva do sujeito no ambiente digital e escolar.

3.2.4 Produção textual do Estudante D

O Estudante D, com deficiência intelectual e 11 anos, matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental e que frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais há cinco anos, demonstrou iniciativa e autonomia emocional ao iniciar a tarefa, organizando suas ideias de maneira espontânea e empregando estratégias próprias para lidar com a escrita, como relaxar, pensar antes de registrar e falar em voz baixa para estruturar o pensamento. No entanto, enfrentou barreiras significativas na compreensão do enunciado da proposta disponibilizada na plataforma Redação

Paraná, que solicitava a criação de um classificado poético. A atividade, representada na Figura 9, exigia operações simbólicas complexas, como uso de linguagem figurada, brevidade expressiva e transposição criativa da realidade, competências que demandam um nível mais elevado de abstração e reforçam a necessidade de suportes pedagógicos específicos para o domínio das convenções poéticas.

Figura 9 - Enunciado



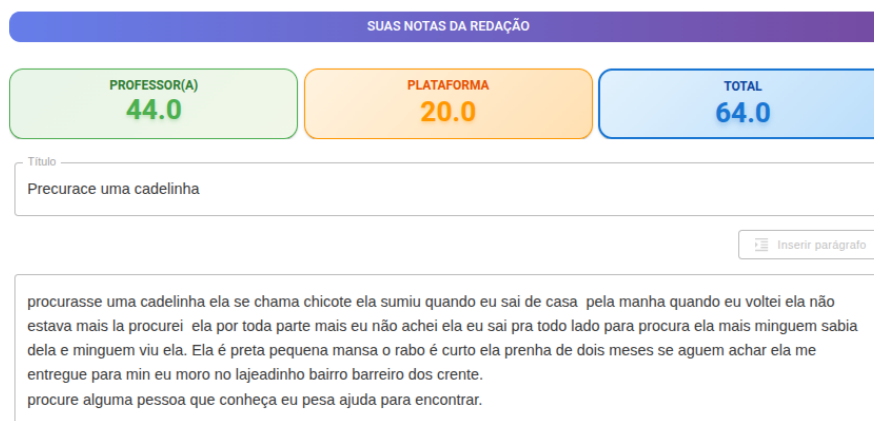
Fonte: PARANÁ. Redação Paraná. In: PARANÁ (Estado). **Plataformas educacionais**. 2020. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/redacao_parana. Acesso em: 30 jul. 2024.

Descrição: A imagem exibe um enunciado da plataforma Redação Paraná. Na parte superior, há uma faixa horizontal em tons de roxo e azul com a palavra “ENUNCIADO” centralizada em letras brancas. Abaixo da faixa, sobre fundo branco, aparece um texto explicativo dividido em dois parágrafos. O primeiro descreve uma situação imaginária em que o leitor encontra, na internet, a venda de um “livro encantado”, refletindo sobre seu potencial comunicativo. O segundo parágrafo orienta o estudante a produzir um “classificado poético” para compartilhar formas alternativas de troca sem envolver dinheiro. Não há imagens de pessoas ou outros elementos gráficos além do texto.

Diante de barreiras cognitivas e linguísticas, o estudante interpretou o termo classificado de modo literal e pragmático, produzindo um texto informativo-narrativo sobre o desaparecimento de uma cadelinha chamada Chicote, conforme a Figura 10. Essa escolha revela a tentativa de atribuir sentido à tarefa a partir de referências concretas do cotidiano, mobilizando experiências pessoais como apoio cognitivo. Conforme Vigotski (2001), esse movimento expressa um processo de simbolização em construção, no qual o sujeito mobiliza memória, atenção e linguagem para organizar o pensamento e produzir significado. Essa interpretação literal do gênero relaciona-se diretamente à forma como o enunciado da plataforma Redação Paraná apresenta a proposta, ao exigir elevado nível de abstração sem oferecer apoios que

auxiliem o estudante a compreender a função estética e comunicativa do classificado poético.

Figura 10 - Notas da redação



Fonte: PARANÁ. Redação Paraná. In: PARANÁ (Estado). **Plataformas educacionais**. 2020. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/redacao_parana. Acesso em: 30 jul. 2024.

Descrição: A imagem mostra a interface da plataforma Redação Paraná com três caixas de pontuação no topo: “Professor(a) – 44.0” em verde, “Plataforma – 20.0” em laranja e “Total – 64.0” em azul. Abaixo, há um campo contendo o título “Pecurace uma cadelinha” e, em seguida, um espaço maior com o texto digitado pelo estudante. O texto apresenta características de escrita espontânea, com ausência de pontuação convencional, grafias fonéticas e estrutura narrativa simples. À direita desse campo aparece o botão “Inserir parágrafo”. O fundo é branco e não há outros elementos gráficos relevantes.

O texto, embora distante do gênero solicitado, apresenta coerência temática e envolvimento afetivo, evidenciados na descrição da aparência do animal e no apelo dirigido ao leitor: “procure alguma pessoa que conheça eu pesa ajuda para encontrar”. Tais elementos indicam intencionalidade comunicativa e busca por interlocução, aspectos fundamentais da concepção de linguagem como prática social (Bakhtin, 2011; Rojo, 2012). Assim, mesmo sem compreender a função estética da proposta, o estudante produziu um enunciado com propósito apelativo, demonstrando uso funcional da escrita e compreensão parcial da interação discursiva.

Sob a perspectiva vigotskiana, a produção do Estudante D situa-se em sua zona de desenvolvimento iminente, mas a ausência de apoios pedagógicos imediatos e a complexidade linguística do enunciado limitaram seu desempenho.

Esse cenário reforça a necessidade de uma intervenção pedagógica planejada, planejada e responsiva, capaz de conectar conhecimentos prévios a novas formas de expressão discursiva (Vigotski, 2001; Glat; Estef, 2021).

No plano discursivo, o texto revela marcas de oralidade e predominância de um registro simples e espontâneo, com repetições, vocabulário restrito e sentenças longas, pouco pontuadas, fenômeno que Marcuschi (2008) descreve como transposição da fala para a escrita.

Os desvios ortográficos e morfossintáticos, como “precuraçe”, “minguem”, “pesa ajuda”, devem ser compreendidos, conforme Antunes (2009), como indicadores do processo de aquisição do sistema linguístico, e não como falhas isoladas. O estudante ainda depende intensamente da oralidade, mas demonstra avanço na compreensão de que a escrita funciona como meio de comunicação e registro.

Apesar das fragilidades formais, o estudante constrói coerência global ao centrar o texto na busca pelo animal desaparecido, articulando sequência temporal e causalidade “quando eu saí de casa”, “quando eu voltei”. Tal organização confirma a capacidade de estruturar o discurso em torno de uma ideia central. Ainda que fragmentado, o enunciado carrega sentido pleno, pois expressa a intenção comunicativa do sujeito em responder a uma situação concreta (Bakhtin, 2011). Assim, o texto não deve ser reduzido a um produto linguístico, mas compreendido como ato responsivo ativo, no qual emergem a voz singular do estudante e sua necessidade de interação.

A interpretação literal do gênero classificado também pode ser explicada com base na concepção biopsicossocial da deficiência intelectual. Para Pacheco (2022), Mendes (2022) e Harlos; Denari (2015), a aprendizagem é impactada pela interação entre as características individuais e as condições contextuais de ensino. Nesse sentido, o enunciado da plataforma, ao exigir abstração sem oferecer pistas visuais ou exemplos concretos, configura uma barreira linguística e cognitiva que compromete o acesso do estudante à tarefa.

Ainda assim, o texto revela potencialidades expressivas e afetivas. O apelo para que “alguma pessoa que conheça” auxilie na busca pela cadela demonstra empatia e sensibilidade, indicando leitura social do problema. Essa manifestação deve ser valorizada como expressão inicial de autoria, pois evidencia o esforço do

estudante em participar ativamente de uma prática discursiva significativa. Conforme Luckesi (2005), a avaliação deve considerar o percurso de aprendizagem e privilegiar a intenção comunicativa e a construção de sentido, e não apenas os critérios normativos.

O caso do Estudante D reforça a necessidade de intervenções acessíveis e contextualizadas, como apontam Brito e Flores (2023), especialmente no que se refere à clareza dos enunciados, à oferta de modelos, à segmentação das tarefas e à linguagem próxima da experiência do estudante.

A análise revela que, embora o texto não se alinhe plenamente ao gênero classificado poético, cumpre função comunicativa autêntica, expressando o desejo de ser compreendido e de interagir com o outro, o que reforça a compreensão de gênero textual como uma prática social situada, definida pela intenção comunicativa e pelas condições concretas de uso da linguagem (Marcuschi, 2008).

O texto do estudante não representa, portanto, uma resposta inadequada, mas uma expressão legítima de autoria e pertencimento, na qual se articulam afeto, linguagem e experiência. Nesse processo, a atuação pedagógica sensível e dialógica torna-se relevante para transformar a escrita em instrumento de inclusão, expressão e desenvolvimento, reafirmando o papel do professor como mediador cultural e a escola como espaço de autoria e escuta das múltiplas vozes dos sujeitos com deficiência intelectual.

3.3 Síntese analítica dos estudantes

A análise integrada das produções dos Estudantes A, B, C e D permite identificar elementos recorrentes e especificidades individuais que revelam de que maneira estudantes com deficiência intelectual se relacionam com as práticas de produção textual mediadas pela plataforma Redação Paraná. Ao considerar tais resultados em diálogo com a perspectiva sociointeracionista da linguagem (Bakhtin, 2011; Vigotski, 2001) e com o marco normativo da educação inclusiva, torna-se possível compreender como acessibilidade, atuação pedagógica intencional e condições do ambiente digital incidem diretamente no fazer textual.

De modo geral, observou-se que todos os estudantes demonstraram esforço, intencionalidade comunicativa e busca por participar da prática social da escrita,

mesmo diante de desafios expressivos na leitura, na compreensão dos comandos e na organização dos textos. Nesse sentido, a plataforma Redação Paraná potencializou o acesso inicial à prática de produção textual digital, ao oferecer um espaço institucionalizado de escrita, ainda que tal potencial não tenha sido plenamente sustentado por recursos de acessibilidade adequados.

As limitações apresentadas foram recorrentes em aspectos linguísticos, tais como grafias fonéticas, segmentações inadequadas, limitações sintáticas e restrições na manutenção da coerência. Tais características podem ser compreendidas com bases nas barreiras de comunicação e de informação enfrentadas por pessoas com deficiência intelectual, conforme discutem Harlos; Denari (2015), Pacheco (2022), Mendes (2022) e Brito e Flores (2023), que enfatizam a necessidade de apoios contínuos e estratégias de atuação pedagógica ajustadas à zona de desenvolvimento iminente dos estudantes.

Outro ponto similar foi o desafio comum de compreensão da proposta disponibilizada pela plataforma, cujos enunciados se mostraram pouco alinhados às necessidades de apoio e de orientação pedagógica requerida pelos estudantes com deficiência intelectual, o que levou os estudantes a recorrerem a gêneros discursivos já dominados para sustentar sua participação na atividade, resultando em produções que não correspondiam plenamente ao gênero solicitado.

A análise indicou que, ao longo da execução da atividade, esse quadro de defasagem inicial tende a se agravar devido à ausência de apoios graduais, como leitura por voz, glossários, vídeos explicativos, modelos visuais e orientações pedagógicas fundamentadas na Taxonomia de Bloom (Anderson; Krathwohl, 2001). A falta desses recursos intensifica o esforço excessivo das funções psicológicas superiores durante o processo de produção textual e configura barreiras que extrapolam as limitações individuais, evidenciando inadequações estruturais do ambiente digital.

O conjunto dessas lacunas reforça a necessidade de aprimorar a acessibilidade digital e pedagógica da plataforma, em consonância com as diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e com os princípios da BNCC, que preveem a eliminação de barreiras à participação dos estudantes, a garantia de acessibilidade em suas diferentes dimensões e o uso pedagógico qualificado das tecnologias digitais (Brasil, 2018).

Apesar das similaridades, também se observaram diferenças significativas entre os quatro estudantes. O Estudante A demonstrou maior dependência da cópia do texto de apoio e do uso do audiobook como estratégia autônoma de compreensão, indicando menor domínio do gênero solicitado. O Estudante B, por sua vez, destacou-se pela criatividade, pela oralidade como forma de planejamento textual e pela elaboração de narrativas coerentes, ainda que distantes do gênero esperado. O Estudante C, embora tenha inicialmente pedido ideias aos colegas, que não demonstraram iniciativa de ajudá-lo, retomou a tarefa de forma independente e avançou na produção com base em suas próprias escolhas. Já o Estudante D recorreu a estratégias próprias de autorregulação, como relaxar, pensar antes de registrar e falar em voz baixa, para organizar o pensamento e sustentar a continuidade da escrita.

Essas diferenças reforçam a importância de uma prática pedagógica sensível às singularidades, ajustada às demandas específicas de cada estudante e sustentada por ações mediadas significativas.

A análise do desempenho evidencia também limitações importantes nas ferramentas de avaliação automatizada da plataforma. Em alguns casos, textos que apresentavam inadequações profundas obtiveram notas elevadas, demonstrando que o algoritmo prioriza aspectos superficiais e não contempla critérios discursivos, semânticos ou relacionados ao percurso de aprendizagem. Essa fragilidade compromete a função formativa da avaliação e distancia a plataforma dos princípios de uma avaliação inclusiva, que deveria considerar singularidades, níveis de apoio necessários e avanços relativos de cada estudante (Luckesi, 2005; Travaglia, 2009).

Nesse cenário, destaca-se que a produção textual dos estudantes só se constitui plenamente quando há atuação pedagógica dialógica intencional. De acordo com Bakhtin (2011), a escrita é um ato responsivo ativo no qual o sujeito se posiciona, responde e participa de práticas sociais concretas. Nessa perspectiva, o papel do professor-mediador é essencial: cabe-lhe orientar a compreensão da proposta, apoiar a organização das ideias, explicitar o propósito comunicativo e oferecer apoios que expandam as possibilidades de participação. Conforme apontam Glat e Estef (2021), práticas dialógicas e colaborativas são fundamentais para promover o desenvolvimento cultural e a inserção do estudante na prática discursiva, ampliando sua autoria e sua participação significativa.

Assim, os resultados evidenciam que garantir a participação dos estudantes com deficiência intelectual na cultura digital escolar exige mais do que disponibilizar recursos tecnológicos; envolve políticas estruturadas de acessibilidade digital e pedagógica, formação docente contínua, aprimoramento da plataforma e desenvolvimento de estratégias avaliativas qualitativas e contextualizadas.

A análise conjunta dos estudantes A, B, C e D demonstra que as potencialidades expressivas e autorais se ampliam quando encontram condições acessíveis e ações mediadas pedagógicas intencionais, sendo, contudo, restringidas pelas barreiras presentes tanto no ambiente digital quanto nas práticas pedagógicas tradicionais. Nessa perspectiva, o potencial formativo das tecnologias educacionais não reside na simples disponibilização de plataformas digitais, mas na forma como estas se articulam a recursos de acessibilidade, à atuação pedagógica intencional que favoreçam a participação significativa dos estudantes. Defender a acessibilidade digital e pedagógica, portanto, representa um imperativo ético, legal e epistemológico, necessário para assegurar que estudantes com deficiência intelectual possam exercer seu direito à participação nas práticas sociais de linguagem e à aprendizagem.

CAPÍTULO 4 - RECURSO EDUCACIONAL

Este capítulo apresenta o desenvolvimento do recurso educacional na modalidade de cartilha pedagógica, intitulada *Produção textual de estudantes com deficiência intelectual na plataforma Redação Paraná: ações para a promoção da acessibilidade pedagógica*, caracterizando-se como uma proposta de material fundamentada nos estudos realizados ao longo desta dissertação.

O desenvolvimento do material foi organizado em etapas metodológicas complementares: mapeamento das barreiras enfrentadas pelos estudantes e intervenção, as quais estruturaram o processo investigativo e orientaram a construção, a aplicação e o aprimoramento do material, em diálogo com os referenciais teóricos da pesquisa e com os fundamentos normativos da educação inclusiva.

A etapa de mapeamento das barreiras foi desenvolvida com base na análise dos dados coletados por meio de observações do uso da plataforma Redação Paraná e das produções textuais elaboradas pelos quatro estudantes participantes da pesquisa. Esse processo teve como objetivo identificar, de forma sistemática, as principais barreiras pedagógicas e cognitivas enfrentadas pelos estudantes com deficiência intelectual na compreensão e realização das propostas de produção textual, subsidiando a definição das estratégias pedagógicas incorporadas à cartilha.

Os dados produzidos no contexto desta pesquisa evidenciaram que a falta de clareza nas orientações, o uso de linguagem complexa, a concentração de múltiplas tarefas em um único enunciado e a ausência de apoios pedagógicos se configuraram como barreiras significativas à compreensão da proposta e à identificação do gênero textual solicitado. Tais aspectos comprometeram o planejamento da escrita e levaram os estudantes participantes a mobilizar estratégias compensatórias, como a cópia literal do texto de apoio ou a produção de gêneros narrativos previamente dominados, ainda que distintos do gênero requerido. Esses achados reforçam que os desafios observados no grupo investigado não se restringem às limitações individuais, mas estão relacionadas às barreiras

pedagógicas e comunicacionais presentes no próprio desenho das propostas, em consonância com o modelo biopsicossocial da deficiência (OMS, 2019).

A partir dessa constatação, evidenciou-se a necessidade de um material formativo que orientasse o professor a reorganizar os comandos de produção textual de forma sequencial, clara e cognitivamente acessível, favorecendo a compreensão da tarefa e o planejamento das ações de escrita. Essa constatação fundamentou a etapa de intervenção, materializada na elaboração da cartilha pedagógica.

A construção da cartilha baseou-se em referenciais teóricos e normativos importantes para a promoção da acessibilidade pedagógica. A psicologia histórico-cultural de Vigotski (2001) subsidiou a elaboração de apoios planejados que ampliam a zona de desenvolvimento iminente, compreendendo o professor como um agente ativo e intencional na organização das mediações pedagógicas. A perspectiva dialógica de Bakhtin (2016) orientou a valorização da autoria, da interação e dos gêneros discursivos como organizadores das práticas de produção textual, reconhecendo o estudante como sujeito de linguagem.

Complementarmente, a Taxonomia de Bloom revisada (Anderson; Krathwohl, 2001) orientou a seleção de ações cognitivas compatíveis com o perfil dos estudantes com deficiência intelectual, priorizando os níveis lembrar, compreender, aplicar e analisar. Com base neste enquadramento, os comandos das propostas foram reorganizados em passos curtos, objetivos e progressivos, acompanhados de apoios visuais e exemplos-modelo, favorecendo a redução da carga cognitiva e a construção gradual da escrita.

Como estratégia de exemplificação, a cartilha utilizou o gênero textual artigo de opinião, previsto na BNCC para o 8º ano. O exemplo pode servir para demonstrar ao professor como estruturar comandos acessíveis e alinhados aos objetivos de aprendizagem da produção textual. O material incorporou ainda sugestões para o uso de recursos multimodais, como imagens, vídeos, áudios, hiperlinks e textos-modelo, passíveis de inserção por meio da função “Criar/Editar tema” da plataforma Redação Paraná, ampliando as possibilidades de acesso e expressão dos estudantes.

A cartilha foi elaborada com o apoio de modelos gráficos da plataforma *Canva*¹², os quais foram adaptados e customizados conforme os objetivos

¹² Disponível em: <https://share.google/0O43roJI1ukcCFYDQ>. Acesso em 20 de fev de 2025.

pedagógicos da pesquisa, planejado para atender aos princípios de acessibilidade pedagógica e educação inclusiva. A versão final foi exportada em formato PDF, garantindo facilidade de compartilhamento e uso em diferentes dispositivos digitais.

Por fim, ocorre a submissão da versão preliminar da cartilha, exportada em formato *PDF*, a cinco participantes, entre professores e especialistas com experiência na educação de estudantes com deficiência intelectual e/ou expertise em acessibilidade pedagógica. O envio do material foi realizado via e-mail e *WhatsApp*, visando favorecer a acessibilidade e a agilidade no retorno das avaliações. A seleção dos avaliadores foi por conveniência, buscando contemplar diferentes olhares sobre a clareza, a coerência teórica e a exequibilidade das orientações propostas.

Participaram do processo uma professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, uma professora do Atendimento Educacional Especializado com formação em Língua Portuguesa, uma pedagoga especialista em Educação Inclusiva, uma professora técnica responsável pela Educação Especial e uma professora embaixadora responsável pela plataforma Redação Paraná, vinculadas à rede estadual de ensino. Essa diversidade de perfis possibilitou uma análise ampliada do material, articulando perspectivas da prática docente, da formação continuada e do campo teórico-metodológico da educação inclusiva.

O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário com perguntas fechadas e abertas no *Google Forms*, organizado nas dimensões clareza, coerência teórica, pertinência pedagógica e aplicabilidade na plataforma Redação Paraná, além de espaço para comentários abertos.

A análise dos dados provenientes da avaliação da cartilha pedagógica evidencia uma percepção positiva por parte dos participantes quanto à clareza, à acessibilidade da linguagem e à relevância pedagógica do material. Todos os respondentes assinalaram concordância total com os itens avaliativos, indicando que a cartilha apresenta informações claras e objetivas, linguagem adequada aos professores da Educação Básica e estrutura textual que favorece a compreensão das orientações propostas. Destaca-se, ainda, o reconhecimento da coerência teórica do material com os referenciais da Educação Inclusiva e do ensino de Língua Portuguesa, bem como sua contribuição para a valorização da participação, da autoria estudantil e para o deslocamento de concepções individualizantes de

deficiência. No que se refere à aplicabilidade, os participantes indicaram que as orientações são viáveis no contexto da plataforma Redação Paraná, oferecem suporte à atuação pedagógica intencional durante a produção textual e podem ser integradas ao cotidiano escolar, independentemente do nível de experiência docente. As respostas abertas reforçam esses achados ao ressaltarem a objetividade, a organização didática e o caráter prático da cartilha.

Dessa forma, a análise do desenvolvimento da cartilha evidencia que o recurso educacional se configura como um instrumento formativo pertinente e aplicável, capaz de contribuir para a redução de barreiras pedagógicas e para o fortalecimento de práticas inclusivas de produção textual mediadas por tecnologias digitais, promovendo participação, interação e autoria de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão educacional consolidou-se como princípio orientador das políticas públicas e das práticas pedagógicas contemporâneas. Contudo, impõem-se demandas relativas à oferta de condições que favoreçam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes no contexto escolar, respeitando suas especificidades, potencialidades e singularidades, conforme as leis vigentes.

No que se refere à participação e aprendizagem na produção textual de estudantes com deficiência intelectual no ensino de Língua Portuguesa, o processo requer a adoção de estratégias pedagógicas que considerem suas necessidades específicas, especialmente em plataformas educacionais que, muitas vezes, não são planejadas sob a perspectiva da acessibilidade.

Nesse sentido, ao retomar a questão que orientou o percurso investigativo desta dissertação, sobre em que medida a plataforma Redação Paraná assegura condições de acessibilidade digital e pedagógica a estudantes com deficiência intelectual, conclui-se que a ferramenta apresenta um potencial relevante para enriquecer o ensino da produção textual. Contudo, os resultados evidenciam que sua efetividade para a participação e o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes, nos anos finais do Ensino Fundamental, ainda se encontra condicionada à garantia de acessibilidade digital, à adequação dos recursos às suas necessidades específicas e ao planejamento da atuação pedagógica, de modo a tornar os comandos das atividades mais claros e compreensíveis, condição essencial para a redução de barreiras cognitivas e linguísticas.

Ademais, os resultados apontam para a necessidade de que a entidade mantenedora promova a ampliação das funcionalidades do campo de edição dos comandos das propostas de produção textual, possibilitando a inserção direta de recursos multimodais, de modo a favorecer a acessibilidade e a participação desses estudantes.

As análises realizadas evidenciam que as barreiras enfrentadas por esses estudantes não se restringem às suas características individuais, mas se constituem, sobretudo, na forma como as propostas de atividades são apresentadas na

plataforma. Observou-se que a predominância de comandos textuais sem recursos multimodais como imagens, áudios e vídeos, associada ao uso de vocabulário abstrato, múltiplas instruções simultâneas e a pouca explicitação das demandas cognitivas, comprometem a compreensão das tarefas e dificultam o planejamento da escrita. Além disso, a ausência de exemplos modeladores, de orientações de apoios, de revisão e de reescrita limitam o avanço dos estudantes para níveis mais complexos de elaboração textual e de autoria.

Tais limitações contrariam os princípios de acessibilidade previstos na legislação vigente e distanciam-se de uma concepção de linguagem como prática social, dialógica e responsiva. Ainda que os estudantes demonstraram engajamento e mobilizaram estratégias próprias para responder às propostas, tais iniciativas podem ser insuficientes para compensar a ausência de um ambiente digital intencionalmente acessível e pedagogicamente estruturado.

Diante disso, a cartilha pedagógica elaborada como recurso educacional desta dissertação constitui-se como uma resposta às lacunas identificadas no uso da plataforma Redação Paraná. Ao propor a reorganização dos comandos de produção textual, a incorporação de recursos multimodais, o uso de linguagem acessível, a explicitação gradual das etapas do processo de escrita e a valorização da atuação pedagógica intencional, o material busca subsidiar práticas mais dialógicas, inclusivas e alinhadas às necessidades de estudantes com deficiência intelectual.

Esta pesquisa reafirma que a promoção da acessibilidade na produção textual mediada por tecnologias digitais exige uma articulação indissociável entre tecnologia, proposta pedagógica e atuação humana. Avançar na qualificação da plataforma Redação Paraná implica reconhecer que a garantia do direito à autoria e à participação social de estudantes com deficiência intelectual não se efetiva apenas pela disponibilização de ambientes digitais, mas pela construção de práticas pedagógicas intencionalmente inclusivas, fundamentadas no reconhecimento da diversidade como princípio constitutivo do processo educativo. Espera-se que os achados desta dissertação possam fomentar novas investigações na área e contribuir para a melhoria das políticas públicas educacionais, para a formação docente e para o fortalecimento de práticas de produção textual na plataforma

Redação Paraná que assegurem, de fato, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes na cultura escrita.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Definition of intellectual disability**. Washington, D.C.: AAIDD, 2021. Disponível em: <https://aaid.org/intellectual-disability/definition>. Acesso em: 17 jul. 2025.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf. Acesso em: 17 mar. 2025.
- ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives**. New York: Longman, 2001. Disponível em: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php>. Acesso em: 25 jun. 2025.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. 9. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- AUADA, V. G. C. **Formação de conceitos científicos em jovens e adultos com deficiência intelectual: ato educativo de escrita, revisão e reescrita**. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2013.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm. Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 jul. 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Declaração internacional de Montreal sobre inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília, DF: MEC/SEES, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Programa BPC na Escola**. Brasília, DF: Governo Federal, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/suas/servicos-e-programas/bpc-na-escola>. Acesso em: 8 maio 2025.

BRITO, G. A.; FLORES, M. M. L. A inclusão de alunos com deficiência intelectual: em foco as práticas pedagógicas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 16, n. 48, p. 340–359, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10419558>. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2879>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3, p. 290.

CABRAL, C. de M. **Acessibilidade digital em conteúdos didáticos para pessoas com deficiência intelectual**. Curitiba: Appris, 2023.

CAETANO, V. G.; MENEGASSI, R. J.; SHIMAZAKI, E. M. O ato educativo de escrita, revisão e reescrita em adultos com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, e63853, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0073>. Acesso em: 7 fev. 2025.

CARDOSO, I. L.; OLIVEIRA, I. F. Inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e o atendimento educacional especializado. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 1, p. 1149–1163, 2024. Disponível em: <http://anais2.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/1820>. Acesso em: 24 mar. 2025.

CIRÍACO, F. L. Inclusão: um direito de todos. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 29, 4 ago. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusao-um-direito-de-todos>. Acesso em: 29 jul. 2024.

CORDEIRO, K. M.; FONSECA, M. J. S. Tecnologias digitais como metodologia de aprendizagem na educação especial. **Interfaces da Educação**, v. 10, n. 30, p. 270–288, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4440>. Acesso em: 13 maio 2025.

DAINÊZ, D.; MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P.; CISOTTO, C. Á. Linguagem e deficiência: possibilidades e restrições da prática fonoaudiológica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 3, p. 399–407, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/QZwvVXNgsvcGRSsch6j7dgK/>. Acesso em: 18 mar. 2025.

DIVERSA. Dados de 2022 e 2023 do BPC na Escola devem ficar prontos até dezembro, afirma MEC. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2023. Disponível em:

<https://diversa.org.br/noticias/dados-de-2022-e-2023-do-bpc-na-escola-devem-ficar-prontos-ate-dezembro-afirma-mec>. Acesso em: 8 maio 2025.

DOMINGOS, L. C.; CASAGRANDE, S. Alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias alfabetizadoras. **Revista Pedagógica**, v. 27, n. 61, p. 1–20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/8259>. Acesso em: 13 maio 2025.

DUARTE, C. P.; VELLOSO, R. de L. Linguagem e comunicação de pessoas com deficiência intelectual e suas contribuições para a construção da autonomia. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 88–96, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4034>. Acesso em: 18 mar. 2025.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; ESTEF, S. Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0184, p. 157–170, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0184>. Acesso em: 20 jul. 2024.

HARLOS, F. E.; DENARI, F. E. Sociologia da deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 1, p. 180–196, 2015. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i1.6560>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6560>. Acesso em: 17 mar. 2025.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193 - 208, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v32i2.9772>. Acesso em: 20 mar. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Pessoas com deficiência e o benefício de prestação continuada da assistência social no Brasil**. Brasília: IPEA, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/16706>. Acesso em: 8 maio 2025.

KENSKI, V. M. Cultura digital. 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/43844286/Verbetes_CULTURA_DIGITAL. Acesso em: 2 set. 2024.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LIRA, J. W. S. N.; LIRA, M. O ensino da produção textual de textos argumentativos para alunos com deficiência intelectual. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, 2020. Disponível em: <http://bdex.eb.mil.br/jspui/handle/123456789/9479>. Acesso em: 18 mar. 2025.

LOIOLA, A. L. G. **Avaliação da aprendizagem**: uma estratégia para a disciplina de lógica de programação no ensino médio utilizando a Taxonomia de Bloom. Produto educacional (Dissertação em Educação Profissional e Tecnológica) – Campus Salgueiro, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Salgueiro, PE, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/599933/2/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem%20uma%20estrat%C3%A9gia%20para%20a%20disciplina%20de%20l%C3%B3gica%20de%20programa%C3%A7%C3%A3o%20no%20ensino%20m%C3%A9dio%20utilizando%20a%20taxonomia%20de%20Bloom.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025.

LOPES, A. **Amigo não é para essas coisas**. São Paulo: Editora do Brasil, 2022.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAKIBARA RIBEIRO, T.; DUARTE GALVANI, M. Análise das práticas pedagógicas de alfabetização de alunos com deficiência intelectual no contexto do PNAIC. **Revista Pedagógica**, v. 22, n. 50, p. 1–18, 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5438>. Acesso em: 13 maio 2025.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. p. 19–38.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. (org.). **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Alínea, 2011.

MEDEIROS, L. R.; TAVARES, L. R. Percepções de alunos com deficiência intelectual no ensino remoto: reflexões sobre a linguagem. **Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 137–153, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4370>. Acesso em: 13 maio 2025.

MENDES, G. M. L.; SILVA, F. C. T. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência.

Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 22, n. 80, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898088.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2024.

MENDES, M. J. G. Deficiência intelectual e sexualidade: a violência sexual em foco. 2022. 184 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16166>. Acesso em: 17 mar. 2025.

MESQUITA, A. M. A.; RODRIGUES, J. R. B.; CASTRO, K. P. de. Escolarização de crianças com deficiência intelectual: problematizações sobre o currículo e os conteúdos escolares no ciclo de alfabetização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 258, p. 254–275, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2237-94602020000100254. Acesso em: 13 maio 2025.

MOTA ROCHA, S. da M.; OLIVEIRA, C. M. de L. A contribuição da alfabetização/letramento nas subjetividades de sujeitos com deficiência intelectual. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, p. 180–197, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9884>. Acesso em: 13 maio 2025.

MOTERANI, N. G.; MENEGASSI, R. J. Aspectos linguístico-discursivos na revisão textual-interativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52, n. 2, p. 191 - 472, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200003>. Acesso em: 20 mar. 2025.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010. Disponível em: <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/74218955/51814759-Vygotsky-Aprendizado-e-Desenvolvimento-um-processo-socio-historico.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2025.

OLIVEIRA, N. S. Estratégias de mediação de professoras da sala de aula comum na produção textual de estudantes com deficiência intelectual. 2023. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/75292/3/2023_tese_nsoliveira.pdf. Acesso em: 7 fev. 2025.

OLIVEIRA PEREIRA, M. G.; CARVALHO, T. L. O papel da multimodalidade como contributo para o ensino de línguas. **Devir Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. e-880, 2024. DOI: <https://doi.org/10.30905/rde.v8i1.880>. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/880>. Acesso em: 18 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação internacional de doenças para estatísticas de mortalidade e morbidade**: CID-11. Genebra: OMS, 2019. Disponível em: <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/pt>. Acesso em: 17 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde**: C/F. São Paulo: EDUSP, 2004. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/inclusao-economica-cif-classificacao-internacional-de-funcionalidade-incapacidade-e-saude/>. Acesso em: 17 mar. 2025.

PACHECO, M. C. S. A trajetória conceitual da deficiência intelectual e a prática pedagógica. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2022. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/58119>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PARANÁ. Governo do Estado. Governo entrega a colégios estaduais 25 mil kits com TVs, computadores e acessórios. Curitiba, 28 mar. 2022. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Governo-entrega-colegios-estaduais-25-mil-kits-com-TVs-computadores-e-acessorios>. Acesso em: 6 jun. 2025.

PARANÁ. Leia Paraná. In: PARANÁ (Estado). **Plataformas educacionais**. 2023. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas_educacionais/leia_parana. Acesso em: 20 set. 2025.

PARANÁ. Redação Paraná. In: PARANÁ (Estado). **Plataformas educacionais**. 2020. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/redacao_parana. Acesso em: 30 jul. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)**. Curitiba: SEED-PR, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Curriculo-da-Rede-Estadual-Paranaense>. Acesso em: 5 maio 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP): Língua Portuguesa – ensino fundamental**. Curitiba: SEED-PR, 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Currículo priorizado: redação e leitura – ensino fundamental**. Curitiba: SEED-PR, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/view.php?ref=19510>. Acesso em: 5 maio 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Diretoria de Educação. Orientação n. 011/2024 – DEDUC/SEED: orienta sobre as soluções de acessibilidade disponíveis nos recursos educacionais digitais utilizados na rede

pública estadual de ensino do Paraná. Curitiba, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Orientacoes>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Leia Paraná**. Atualizado em: 24 jul. 2025. Disponível em: <https://leiaparana.odilo.us/?locale=pt>. Acesso em: 26 ago. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Tutorial para alunos**: plataforma Redação Paraná. Curitiba, ago. 2021. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/tutorial_aluno_redacao_parana_ago2021.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte; UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (UNDIME-PR).

Referencial curricular do Paraná em foco: Língua Portuguesa – anos finais do ensino fundamental. Curitiba: SEED-PR; UNDIME-PR, 2021. Disponível em: https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/referencial_curricular_parana_foco/referencial_emfoco_anos_finais_lingua_portuguesa.pdf. Acesso em: 5 maio 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Voltada a estudantes do estado, plataforma Leia Paraná soma 3 milhões de horas de leitura. Curitiba, 28 abr. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Voltada-estudantes-do-Estado-plataforma-Leia-Parana-soma-3-milhoes-de-horas-de-leitura>. Acesso em: 13 set. 2025.

PASSARELLI, L. M. B. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973–2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 81, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898089.pdf>. Acesso em: 30 maio 2024.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003. Disponível em: <https://midiaeduca.wordpress.com/2016/11/11/livro-para-download-cultura-e-artes-do-pos-humano/>. Acesso em: 20 out. 2025.

SANTOS, J. F. dos; CAVALCANTE, T. C. F. Mediação pedagógica e deficiência intelectual: um estudo de caso acerca da alfabetização com o uso da comunicação alternativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, n. 1, p. 129–148,

2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/9KGNcCSTzMzXkkBL8PFwxHL/>. Acesso em: 13 maio 2025.

SERPELONI, M.; CARNEIRO, S. B. A concepção interacionista da linguagem e o ensino de produção textual: uma análise do portal Redação Paraná. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, n. 53, 2022. Disponível em: <http://www.unigranrio.br>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SILVA, C. B.; FIGUEREDO, R. V.; POULIN, J. R. A conquista do protagonismo na produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da aprendizagem cooperativa. 2021. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/60040/1/2021_liv_cbsilva.pdf. Acesso em: 7 fev. 2025.

SILVA, É. R. M. D.; POSTALLI, L. M. M. Desenvolvimento da escrita de alunos com deficiência intelectual por meio de programa de ensino informatizado. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1–27, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313169978066>. Acesso em: 7 fev. 2025.

SOBRAL, D. R.; CRESTANI, J. L. Os gêneros textuais na sala de aula: uma reflexão crítica sobre a plataforma Redação Paraná. In: **Anais do IX ENALIC**. Campina Grande: Realize, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/103375>. Acesso em: 13 set. 2024.

SONZA, A. P.; SALTON, B. P.; AGNOL, A. D. (org.). **Reflexões sobre o currículo inclusivo**. Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/livro-reflexoes-sobre-o-curriculo-inclusivo/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

TELES, S. L. O processo de aquisição da escrita na deficiência intelectual leve: um estudo de caso. 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9796>. Acesso em: 7 fev. 2025.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2009.

VILAS BOAS, W. O. Diferentes aspectos da adaptação curricular na inclusão educacional. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, 8 jan. 2025. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/25/1/diferentes-aspectos-da-adaptacao-curricular-na-inclusao-educacional>. Acesso em: 28 mar. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YOUNG, M. **Conhecimento e currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto, 2010.

ZABOROSKI-OLEINIK, A. P. Construção e avaliação do impacto de um programa de ensino metatextual para desenvolver a narrativa escrita de estudantes com deficiência intelectual. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/193118>. Acesso em: 7 fev. 2025.

ZORZO, A.M. **A produção de texto na Plataforma Redação Paraná**: um estudo comparativo com a produção de texto manuscrita. 158 p. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2023. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/32797>. Acesso em: 16 maio 2024.

APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI**



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP/UEPG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (para alunos/as e responsáveis legais)

TÍTULO DO PROJETO: Produção textual de estudantes com Deficiência Intelectual (DI): *WebQuest* como alternativa de aprendizagem

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Mestranda Janice Campos

PESQUISADOR COLABORADOR: Professor Dr. Marlon J. Gavlik Mendes

Eu, Janice Campos, estudante da Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, o(a) convido a participar da pesquisa “Produção textual de estudantes com Deficiência Intelectual (DI): *WebQuest* como alternativa de aprendizagem”, orientada pelo Professor Drº. Marlon J. Gavlik Mendes.

A pesquisa tem como objetivo elaborar uma aula virtual, na modalidade WebQuest voltada a produção textual acessível e com uma sequência didática-pedagógica.

Primeiramente seu filho, será observado durante as atividades da Plataforma Redação Paraná (Paraná, 2020), depois será coletado a sua produção textual realizada nesta plataforma, para ser analisada em relação a seu desempenho. As informações coletadas, sendo resultados satisfatórios, ou não, contribuirão para a criação de uma plataforma alternativa acessível e inclusiva, na modalidade *WebQuest*, com uma sequência didática, na qual seu filho desenvolverá as atividades e produzirá um texto final.

A participação de seu filho nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a formação de novos conhecimentos. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

A participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento seu filho pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras ou nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para copiar ou fotografar a produção de texto de seu filho. As quais, serão apenas para uso científico e serão transcritas pelo pesquisador garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da participação de seu filho na pesquisa. Esta pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes.

Com a realização segura e ética deste estudo, será possível identificar as barreiras que dificultam o aprendizado de produção textual e o desenvolvimento cognitivo de estudantes com Deficiência Intelectual (DI). Com base nos resultados, será desenvolvida uma proposta didática mais acessível e inclusiva, que oferecerá suporte diferenciado, como recursos visuais e auditivos, linguagem simplificada e tempo adicional, visando atender às necessidades específicas desses estudantes.

O propósito é promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas de forma equitativa, fortalecendo a inclusão e o sucesso acadêmico. Assim, reafirmamos nosso compromisso com uma educação inclusiva que valoriza a diversidade como parte essencial do processo educativo.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UEPG.

Local e data:

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Nome do Responsável Legal

Assinatura do Responsável Legal

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP/UEPG



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(para alunos/as)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Produção textual de estudantes com Deficiência Intelectual (DI): *WebQuest* como alternativa de aprendizagem”.

Neste estudo pretendemos elaborar uma aula virtual, na modalidade *WebQuest* voltada a produção textual acessível e com uma sequência didática-pedagógica.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: observação dos estudantes com DI, na Sala de Recurso Multifuncional, durante a realização de uma atividade extraclasse de produção textual, sugerida pelo professor do Ensino Regular na Plataforma Redação Paraná; coleta para análise dessas produções textuais, sendo resultados satisfatórios, ou não, a fim de compreender suas estratégias, dificuldades e potencialidades na habilidade da produção escrita; elaboração e implementação de uma plataforma alternativa, na modalidade *WebQuest* voltada a produção textual acessível e com uma sequência didática-pedagógica; coleta dos resultados de produção textual dos estudantes com DI para análise comparativa dos textos produzidos nas duas plataformas.

Para participar deste estudo, você ou seu responsável (no caso de menores de idade) deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. No caso dos jovens, o responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua

participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador, que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci 172 minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 20____

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) responsável (no caso de menores de idade)

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP/UEPG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(para professor)

TÍTULO DO PROJETO: Produção textual de estudantes com Deficiência Intelectual (DI): *WebQuest* como alternativa de aprendizagem

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Mestranda Janice Campos

PESQUISADOR COLABORADOR: Professor Dr. Marlon J. Gavlik Mendes

Eu, Janice Campos, estudante da Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, o(a) convido a participar da pesquisa “Produção textual de estudantes com Deficiência Intelectual (DI): *WebQuest* como alternativa de aprendizagem”, orientada pelo Professor Drº. Marlon J. Gavlik Mendes.

A pesquisa tem como objetivo elaborar uma aula virtual, na modalidade *WebQuest*, com uma sequência didática pedagógica, voltada a produção textual acessível.

Primeiramente, serão observados quatro estudantes com Deficiência Intelectual, matriculados no 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e que frequentam a Sala de Recurso Multifuncional (SRM), durante a realização de uma atividade extraclasse de produção textual, sugerida por você na Plataforma Redação Paraná. Essa observação terá a duração de duas horas/aulas e ocorrerá na SRM, com o objetivo de identificar as atitudes, comportamentos e interações destes estudantes

com a plataforma. Depois, serão coletadas suas produções textuais e submetidas a uma análise, sendo resultados satisfatórios, ou não, a fim de compreender suas estratégias, dificuldades e potencialidades na produção textual. A partir dos resultados dessa análise, será desenvolvida uma *WebQuest* com uma sequência didática, adaptada às necessidades específicas destes estudantes, com o objetivo de oferecer uma experiência de aprendizagem mais inclusiva. A avaliação dos resultados da pesquisa se dará por meio da comparação dos textos produzidos pelos estudantes com DI, utilizando a Plataforma Redação Paraná e outra proposta de produção desenvolvida na plataforma alternativa na modalidade de *WebQuest*.

A participação de seus estudantes nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a formação de novos conhecimentos. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

A participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento seu estudante pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras ou nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para copiar ou fotografar as produções de textos de seus estudantes. As quais, serão apenas para uso científico e serão transcritas pelo pesquisador garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da participação de seu estudante na pesquisa. Esta pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes.

Com a realização segura e ética deste estudo, será possível identificar as barreiras que dificultam o aprendizado de produção textual e o desenvolvimento cognitivo de estudantes com Deficiência Intelectual (DI). Com base nos resultados, será desenvolvida uma proposta didática mais acessível e inclusiva, que oferecerá

suporte diferenciado, como recursos visuais e auditivos, linguagem simplificada e tempo adicional, visando atender às necessidades específicas desses estudantes.

O propósito é promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas de forma equitativa, fortalecendo a inclusão e o sucesso acadêmico. Assim, reafirmamos nosso compromisso com uma educação inclusiva que valoriza a diversidade como parte essencial do processo educativo.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UEPG.

Local e data:

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Nome do Responsável Legal

Assinatura do Responsável Legal

APÊNDICE D

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

Declaramos que as ferramentas de Inteligência Artificial Generativa *Gemini* e *Microsoft Copilot* foram utilizadas neste trabalho para revisar gramática e para modificar as imagens 1, 2, 3, e 4 na cartilha pedagógica. Ressalta-se que as imagens originais foram devidamente referenciadas. Os autores assumem integral responsabilidade pelo conteúdo intelectual e técnico do trabalho, em conformidade com a Portaria CNPq n 2.664/2026.