Entre decodificar e reconhecer: a leitura no AEE e a mobilização da dupla rota no ensino

Entre decodificar y reconocer: la lectura en el AEE y la movilización de la doble ruta en la enseñanza

Between Decoding and Recognition: Reading in Specialized Educational Support and the Mobilization of the Dual-Route Model in Teaching

Vanessa Maria de Souza
Doutora em Educação (Unicamp)
vanessasepema@gmail.com

RESUMO
Este estudo analisa como o ensino da leitura se organiza no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando a mobilização das rotas fonológica e lexical. Adota abordagem qualitativa, desenvolvida em uma escola municipal localizada no estado de Minas Gerais, no Brasil. O corpus é composto por Planos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) referentes ao ano de 2025, analisados por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016). As categorias contemplam atividades com ênfase na rota fonológica, na rota lexical e na articulação entre ambas, tendo como referencial o modelo da dupla rota proposto por Coltheart et al. (2001). Os resultados indicam a presença das duas rotas no ensino da leitura, com recorrência de atividades voltadas à decodificação, em sua maioria articuladas a propostas que integram reconhecimento e construção de sentido. Observa-se que a mobilização articulada das rotas se relaciona a avanços na fluência, na autonomia e na compreensão leitora. Destaca-se o papel da organização pedagógica no AEE na consolidação da leitura e a necessidade de ampliar a continuidade e a integração entre diferentes formas de acesso à linguagem escrita.

Palavras-chave: "alfabetização", "atendimento educacional especializado", "dupla rota", "educação inclusiva", "leitura".

RESUMEN
Este estudio analiza cómo se organiza la enseñanza de la lectura en el contexto de la Atención Educativa Especializada (AEE), considerando la movilización de las rutas fonológica y léxica. Se adopta un enfoque cualitativo, desarrollado en una escuela municipal ubicada en el estado de Minas Gerais, Brasil. El corpus está compuesto por Planes de Atención Educativa Especializada

(PAEE) correspondientes al año 2025, analizados mediante análisis de contenido, conforme a Bardin (2016). Las categorías contemplan actividades con énfasis en la ruta fonológica, en la ruta léxica y en la articulación entre ambas, tomando como referencia el modelo de la doble ruta propuesto por Coltheart et al. (2001). Los resultados indican la presencia de ambas rutas en la enseñanza de la lectura, con recurrencia de actividades orientadas a la decodificación, en su mayoría articuladas a propuestas que integran reconocimiento y construcción de sentido. Se observa que la movilización articulada de las rutas se relaciona con avances en la fluidez, la autonomía y la comprensión lectora. Se destaca el papel de la organización pedagógica en el AEE y la necesidad de ampliar la continuidad y la integración en el acceso al lenguaje escrito.

Palabras clave: "alfabetización", "atención educativa especializada", "doble ruta", "educación inclusiva", "lectura".

ABSTRACT
This study analyzes how reading instruction is organized in the context of Specialized Educational Support (SES), considering the mobilization of phonological and lexical routes. A qualitative approach was adopted, conducted in a municipal school located in the state of Minas Gerais, Brazil. The corpus consists of Specialized Educational Support Plans (SESP) from 2025, analyzed through content analysis (Bardin, 2016). The categories include activities focused on the phonological route, the lexical route, and their articulation, based on the dual-route model (Coltheart et al., 2001). The results indicate the presence of both routes in reading instruction, with a recurrence of decoding-oriented activities, mostly articulated with proposals that integrate recognition and meaning construction. The articulated mobilization of routes is associated with advances in fluency, autonomy, and reading comprehension. The study highlights the central role of pedagogical organization in SES and the need to expand continuity and integration in access to written language

Keywords: "dual route", "inclusive education", "literacy", "reading", "specialized educational support"

1. INTRODUÇÃO

A leitura, no contexto escolar, costuma ser tratada como um percurso único, organizado a partir de etapas previsíveis e homogêneas. No entanto, quando se observa o cotidiano das salas de aula, sobretudo no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), essa organização não se sustenta diante da diversidade dos modos de aprender. Os estudantes não acessam a linguagem escrita da mesma forma, nem respondem de maneira uniforme às propostas de ensino. Há quem se apoie na decodificação, percorrendo as relações entre letras e sons. Há quem reconheça palavras inteiras, antecipando sentidos antes mesmo de analisar seus elementos. Entre esses movimentos, configuram-se percursos singulares, que colocam em questão propostas organizadas a partir de um único modo de ensinar.

Nesse contexto, a leitura deixa de ser apenas uma habilidade técnica e passa a se constituir como relação entre sujeito e linguagem, entre experiência e conhecimento,

entre ensino e aprendizagem. O modelo da dupla rota, conforme descrito por Coltheart *et al*. (2001), oferece um referencial para compreender essa complexidade, ao indicar que o reconhecimento de palavras pode ocorrer tanto pela conversão grafema-fonema quanto pelo acesso direto ao léxico. É importante compreender como esses processos são mobilizados no ensino e como se articulam nas práticas pedagógicas.

No campo da educação inclusiva, essa discussão se intensifica. Mantoan (2003) desloca o foco da adaptação do aluno para a revisão das práticas pedagógicas, ao afirmar que a escola deve acolher as diferenças como constitutivas do processo educativo. Isso implica interrogar as formas pelas quais o conhecimento é apresentado e as condições que são criadas para que cada estudante possa acessá-lo. A leitura, nesse sentido, não pode ser reduzida à escolha de um método, mas compreendida como processo que se constrói na articulação entre diferentes percursos de apropriação da linguagem escrita.

O Atendimento Educacional Especializado se insere nesse cenário como serviço complementar e/ou suplementar ao ensino comum, voltado à organização de recursos, estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam o acesso ao conhecimento. Trata-se de um espaço de mediação que não substitui o ensino, mas intervém em sua forma de organização, considerando as especificidades dos estudantes. Ao analisar os planos de atendimento, torna-se possível observar como o ensino se estrutura, quais caminhos são privilegiados e de que modo as atividades favorecem, ou não, a articulação entre decodificação e reconhecimento.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como as rotas fonológica e lexical são mobilizadas em planos de AEE, considerando as atividades de leitura e suas formas de organização. Busca-se compreender não apenas a presença dessas rotas, mas a maneira como se cruzam no interior das práticas pedagógicas. Ao fazê-lo, pretende-se contribuir para a reflexão sobre o ensino da leitura em uma perspectiva inclusiva, na qual diferentes caminhos são reconhecidos como possibilidades legítimas de acesso ao conhecimento.

2. ENTRE INCLUIR, ENSINAR E LER: O LUGAR DO AEE E OS CAMINHOS DA LEITURA

Pensar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) implica situá-lo no interior do ensino. Não como um espaço à parte, mas como dimensão das formas pelas quais a escola organiza o acesso ao conhecimento. Nesse sentido, a diferença deixa de ser atributo do estudante e passa a incidir sobre as formas de ensinar.

No campo da leitura, essa questão se torna evidente. Os modos de acesso à linguagem escrita não se distribuem de forma homogênea, o que expõe os limites de propostas pedagógicas organizadas a partir de um único percurso. Compreender como

a leitura se constitui passa, assim, a ocupar lugar central no trabalho pedagógico, incluindo no contexto do AEE.

2.1. Afinal, qual é o lugar do AEE na inclusão?

A Educação Especial, na perspectiva inclusiva, desloca a compreensão da deficiência de uma condição individual para uma construção relacional. A Lei Brasileira de Inclusão define a deficiência a partir da interação entre impedimentos e barreiras que restringem a participação social (BRASIL, 2015). Essa formulação desloca o foco do sujeito para as condições em que sua participação se torna possível.

Essa compreensão se aproxima da perspectiva de Mantoan (2003), ao questionar a organização da escola pautada na normalização dos sujeitos. A inclusão não se limita à presença do aluno na escola comum, mas implica rever as formas pelas quais o ensino se estrutura, quando se deixam de tomar como referência única os mesmos tempos, modos e expectativas de aprendizagem.

Gallo (2008) compreende a educação como um campo atravessado por múltiplas possibilidades, no qual diferentes formas de aprender coexistem. Corazza (2008), ao tratar do currículo como construção, indica que aquilo que se ensina e a forma como se ensina resultam de escolhas que podem ampliar ou restringir o acesso ao conhecimento. A diferença, nesse sentido, também se produz nas formas de organização do ensino.

Nesse contexto, o AEE se configura como serviço complementar e/ou suplementar ao ensino comum (BRASIL, 2008), cuja função se constrói nas práticas que o organizam. Ao selecionar conteúdos, propor atividades e definir formas de acompanhamento, o AEE participa diretamente da produção do ensino.

Em diálogo com Mantoan (2003) e Pletsch (2009), a aprendizagem se constitui nas relações pedagógicas em que se produz, sendo indissociável das formas pelas quais o ensino se organiza.

O AEE, portanto, situa-se entre a ampliação das possibilidades de aprendizagem e a permanência de práticas ainda marcadas pela padronização, revelando como a escola organiza suas respostas pedagógicas à diferença.

2.2. Entre decodificar e compreender: a leitura no contexto do AEE

Ao considerar o AEE como parte das práticas pedagógicas, torna-se necessário compreender como os estudantes acessam a linguagem escrita. A leitura envolve a articulação entre diferentes formas de processamento, que não se desenvolvem de maneira homogênea.

Quando essa discussão é considerada no contexto do AEE, a compreensão da aprendizagem desloca-se das características do estudante para as formas de mediação pedagógica. Nessa direção, passa a ser compreendida a partir das práticas pedagógicas que a sustentam, na direção apontada por Mantoan (2003) e Pletsch (2009).

Assim, estudantes atendidos no AEE podem não responder a estratégias organizadas a partir de um único percurso. Essa situação não indica ausência de aprendizagem, mas aponta para limites nas formas de mediação pedagógica que organizam o ensino.

O reconhecimento de palavras envolve diferentes processos de processamento, entre eles a conversão grafema-fonema e o acesso direto ao léxico, conforme modelos como o da dupla rota (Coltheart et al., 2001). Nesse contexto, Garghetti (2023) destaca a centralidade do acesso lexical na aprendizagem da leitura.

Nesse sentido, o modelo da dupla rota contribui para compreender os processos de leitura sem reduzir o estudante a um padrão, permitindo organizar o ensino a partir das singularidades.

Embora o modelo da dupla rota, conforme proposto por Max Coltheart (Coltheart et al., 2001), ofereça um referencial consistente para a compreensão dos processos de reconhecimento de palavras, sua utilização neste estudo não implica assumir sua suficiência explicativa para o ensino da leitura em contextos inclusivos. Trata-se de um modelo de base cognitiva, centrado nos mecanismos de processamento da linguagem escrita, que não abrange, em sua formulação original, dimensões pedagógicas, interacionais e socioculturais que atravessam o processo de aprendizagem. Nesse sentido, sua incorporação é realizada como recurso analítico para leitura das práticas, e não como modelo normativo de ensino. Em diálogo com a perspectiva de Maria Teresa Eglér Mantoan (Mantoan, 2003) e com a compreensão de aprendizagem como processo relacional mediado pedagogicamente (Pletsch, 2009), considera-se que a aprendizagem se constitui nas relações pedagógicas e nas formas de mediação que organizam o ensino, o que implica reconhecer que diferentes modos de acesso à leitura não se esgotam nos processos descritos pela dupla rota. Assim, o modelo é mobilizado de forma articulada a uma compreensão ampliada do ensino, na qual os processos cognitivos são analisados em interação com as condições pedagógicas que os sustentam.

3. METODOLOGIA

Este estudo adota abordagem qualitativa, configurando-se como estudo de caso, conforme Yin (2015). O campo empírico corresponde a uma escola municipal localizada no sul de Minas Gerais, que atende 252 alunos, dos quais 53 são público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, representando aproximadamente 21% do total.

A escola conta com duas salas de Atendimento Educacional Especializado, organizadas com professores responsáveis pelo atendimento dos estudantes, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Esse contexto permite observar a organização do AEE em funcionamento, considerando a diversidade de práticas e estratégias pedagógicas desenvolvidas.

O *corpus* da pesquisa é composto por Planos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) referentes ao ano de 2025, com foco em atividades de leitura. Foram analisados os planos que apresentavam registro de atividades de leitura, totalizando 42 documentos. A análise foi realizada com base na análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), organizada em três etapas: leitura flutuante do material, definição de categorias e interpretação dos dados.

A definição das categorias analíticas foi orientada por um procedimento misto, combinando referências teóricas e leitura empírica do *corpus*. Inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante dos documentos, conforme proposto por Bardin (2016), com o objetivo de identificar recorrências e padrões nas atividades de leitura descritas nos planos. A partir desse movimento, as categorias foram construídas de forma dedutivo-indutiva, tendo como eixo teórico o modelo da dupla rota (Coltheart et al., 2001), que orientou a distinção entre atividades com ênfase na rota fonológica, na rota lexical e na articulação entre ambas. Como unidade de registro, consideraram-se as atividades de leitura descritas nos planos, sendo classificadas conforme o tipo de processamento predominante mobilizado. Para assegurar consistência na análise, procedeu-se à revisão sistemática das classificações ao longo do *corpus*, com retomadas sucessivas do material e ajustes nas categorias sempre que necessário, garantindo coerência interna entre os dados e o referencial adotado. Trata-se, portanto, de um processo interpretativo orientado por critérios explícitos, no qual a análise buscou manter fidelidade ao material empírico e consistência teórica.

As categorias analíticas definidas foram: atividades com ênfase na rota fonológica, atividades com ênfase na rota lexical e atividades que articulam ambas as rotas. O modelo da dupla rota, conforme proposto por Coltheart et al. (2001), foi adotado como referencial para a análise das práticas de leitura, permitindo compreender os diferentes modos de acesso à linguagem escrita presentes nos planos.

Os percentuais apresentados ao longo da análise referem-se à frequência de ocorrência das atividades classificadas em cada categoria, considerando como unidade de registro as atividades de leitura descritas nos planos analisados. Esses dados têm caráter descritivo e foram utilizados como recurso de apoio à análise qualitativa, com o objetivo de indicar tendências na organização das práticas pedagógicas, não se configurando como tratamento estatístico inferencial. Sua interpretação é realizada de forma articulada à análise de conteúdo, buscando evidenciar a recorrência e a distribuição das estratégias de leitura no corpus investigado.

Ressalta-se que a quantificação das ocorrências não teve por finalidade a generalização dos resultados, mas a identificação de tendências internas ao *corpus* analisado, em consonância com a abordagem qualitativa adotada.

Por se tratar de análise documental de planos institucionais (PAEE), sem identificação de sujeitos e sem interação direta com participantes, o estudo não foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, resguardando-se, ainda assim, os princípios de confidencialidade e uso responsável das informações.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos planos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi organizada a partir da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), permitindo a identificação de categorias que expressam a forma como o ensino da leitura se estrutura no contexto investigado. A partir da exploração do material, foram definidas três categorias analíticas**:** (1) atividades com ênfase na rota fonológica, (2) atividades com ênfase na rota lexical e (3) atividades que articulam ambas as rotas.

4.1. Atividades com ênfase na rota fonológica

A primeira categoria reúne atividades centradas na decodificação, envolvendo a identificação de sons, a leitura de sílabas, a segmentação de palavras e a repetição orientada. Tais propostas se ancoram na explicitação das relações entre grafemas e fonemas, constituindo um conjunto de práticas que mobilizam predominantemente a rota fonológica, conforme descrita por Coltheart et al. (2001). Essas atividades configuram um modo de organizar o ensino que privilegia a análise das unidades mínimas da língua como via de acesso à leitura.

Nos planos analisados, essas atividades aparecem de forma recorrente e assumem função estruturante, sendo retomadas com variações de formato e grau de complexidade. Observa-se a presença de tarefas como leitura de sílabas e palavras regulares, identificação de sons iniciais e finais, segmentação oral, manipulação de fonemas, leitura de pseudopalavras e ditado de itens simples. Em conjunto, essas práticas indicam um investimento pedagógico na consolidação do princípio alfabético, na medida em que tornam explícitas as regularidades do sistema de escrita.

No conjunto das atividades analisadas, 24% concentram-se nessa rota, indicando que um grupo de estudantes apresenta avanços quando mobilizadas estratégias centradas na decodificação.

Os registros presentes nos planos também indicam a incorporação de temas de interesse dos estudantes na seleção das palavras trabalhadas. Em diferentes atendimentos, observa-se a escolha de vocabulário relacionado a animais, brinquedos, ali-

mentos e situações da rotina, o que contribui para maior engajamento nas atividades e favorece a participação dos alunos no processo de leitura. Esse movimento não altera a natureza fonológica das propostas, mas amplia as condições de acesso ao conteúdo, ao aproximá-lo das experiências dos estudantes.

Além disso, identificam-se práticas que se organizam em formato de jogo, como bingo de letras e sílabas, jogos de rimas, dominó de sílabas, memória com pares fonológicos e atividades de formação de palavras a partir de letras móveis. Esses recursos introduzem variações na dinâmica das tarefas, mantendo o foco na correspondência grafema-fonema, ao mesmo tempo em que favorecem a permanência do estudante na atividade.

As observações registradas nos planos também indicam que essa ênfase se relaciona aos efeitos produzidos no desempenho dos estudantes. Em diferentes registros, as professoras apontam avanços associados a esse tipo de proposta. Em um dos planos, por exemplo, consta que o aluno "conseguiu realizar a leitura das sílabas propostas com maior autonomia, demonstrando progresso em relação aos atendimentos anteriores" (Professora1). Em outro, registra-se que o estudante "passou a reconhecer os sons iniciais das palavras com mais segurança, apresentando melhora na leitura de palavras simples" (Professora 2). Esses registros indicam que a mobilização da rota fonológica tem contribuído para o avanço na apropriação inicial da leitura.

Ao mesmo tempo, a recorrência dessas propostas evidencia uma tendência à estabilização do ensino em torno da dimensão fonológica. Embora fundamentais para a compreensão do funcionamento do sistema alfabético, essas atividades, quando não articuladas a outras formas de acesso à linguagem escrita, tendem a circunscrever a leitura ao nível da segmentação e da identificação de unidades isoladas. Conforme discutem Mantoan (2003) e Pletsch (2009), a aprendizagem não se reduz ao domínio de habilidades específicas, mas se constitui nas relações entre sujeito, conhecimento e mediação pedagógica.

Essas atividades são fundamentais para a apropriação do sistema de escrita. No entanto, sua recorrência pode indicar uma centralidade excessiva na dimensão fonológica, especialmente quando não se articula de forma consistente a práticas de reconhecimento e construção de sentido. Nesses casos, há o risco de restringir a leitura à decodificação, limitando o desenvolvimento da fluência e da compreensão, o que evidencia a necessidade de maior equilíbrio na organização das propostas pedagógicas.

4.2. Atividades com ênfase na rota lexical

A segunda categoria reúne atividades voltadas ao reconhecimento de palavras e à construção de sentido, envolvendo práticas como leitura de frases, pareamento palavra–imagem, organização de palavras e leitura de textos curtos. Essas propostas

mobilizam predominantemente a rota lexical, conforme descrita por Coltheart *et al*. (2001), ao favorecerem o acesso direto ao léxico mental e ao significado das palavras.

Nos planos analisados, essas atividades aparecem associadas a situações em que a leitura se aproxima de usos mais funcionais da linguagem, como a compreensão de frases, a interpretação de pequenas sequências textuais e a organização de estruturas com sentido. Observa-se também a presença de tarefas como leitura de palavras frequentes, associação entre imagem e palavra, construção de frases a partir de banco lexical e leitura de textos conhecidos, indicando um investimento na ampliação do repertório de palavras reconhecidas.

No conjunto das atividades analisadas, aproximadamente 18% concentram-se nessa rota, indicando que um grupo de estudantes apresenta avanços quando mobilizadas estratégias centradas no reconhecimento de palavras e na construção de sentido. Esse dado aponta para a relevância dessas propostas no processo de leitura, ainda que sua presença seja menos recorrente em comparação às atividades fonológicas.

Um aspecto relevante dessa categoria é a incorporação de temas de interesse dos estudantes na seleção do vocabulário trabalhado. Em diferentes planos, observa-se o uso de palavras relacionadas a animais, brinquedos, alimentos, personagens conhecidos e situações da rotina escolar, o que favorece o reconhecimento e amplia as possibilidades de participação. Em atividades de pareamento palavra–imagem, por exemplo, quando a palavra está associada a um objeto familiar, o reconhecimento tende a ocorrer com maior rapidez.

Em alguns atendimentos, registra-se a utilização de imagens do próprio estudante inserido em diferentes situações, elaboradas por meio de montagens digitais com apoio de ferramentas de inteligência artificial. Nessas propostas, o aluno se reconhece nas cenas apresentadas, associando sua imagem a ações e palavras correspondentes. Esse tipo de estratégia amplia a relação entre leitura e experiência, favorecendo o reconhecimento de palavras no contexto e sustentando a construção de sentido.

As observações registradas nos planos indicam que a escolha por esse tipo de atividade se relaciona ao desempenho dos estudantes. Em um dos registros, a professora aponta que o aluno "reconheceu palavras familiares com apoio de imagens, demonstrando maior compreensão durante a atividade" (Professora2). Em outro, consta que o estudante "apresentou melhor desempenho na leitura quando as palavras estavam inseridas em frases relacionadas ao seu cotidiano, conseguindo antecipar sentidos" (Professora1). Há ainda registros que indicam que o aluno "participou com mais interesse das atividades quando utilizavam palavras de seu repertório, mantendo-se engajado durante a leitura". Esses indícios sugerem que a mobilização da rota lexical tem sido utilizada como estratégia para favorecer o acesso ao significado e sustentar a participação do estudante nas atividades de leitura.

Apesar disso, as atividades dessa categoria aparecem de forma menos sistemática nos planos e, em muitos casos, dependem de mediação para que o estudante mantenha o reconhecimento ao longo da leitura. Em situações de leitura contínua, observa-

-se que o reconhecimento nem sempre se sustenta, sendo frequentemente retomada a decodificação como estratégia de apoio. Esse movimento indica que a rota lexical está presente, mas ainda não se consolida como eixo estruturante do ensino.

A aprendizagem se constitui nas formas de mediação pedagógica que organizam o ensino, conforme discutem Mantoan (2003) e Pletsch (2009). Nesse sentido, a menor recorrência dessas atividades pode limitar a consolidação do reconhecimento automático de palavras e da fluência leitora, uma vez que o acesso ao significado não se estabiliza ao longo do processo.

Desse modo, as atividades com ênfase na rota lexical evidenciam potencial para ampliar a leitura para além da decodificação, ao integrar reconhecimento e construção de sentido. No entanto, sua efetividade depende de maior sistematização no ensino, de modo a permitir que o reconhecimento de palavras se consolide como parte do processo leitor no contexto do AEE.

Apesar do potencial dessas atividades para ampliar o acesso ao significado, sua menor recorrência e dependência de mediação indicam que o reconhecimento lexical ainda não se consolida como eixo estruturante do ensino. Essa limitação pode comprometer a automatização da leitura e a fluência, especialmente quando essas propostas não são retomadas de forma sistemática ao longo do processo pedagógico.

4.3. Atividades que articulam a dupla rota

A terceira categoria reúne atividades que mobilizam simultaneamente a rota fonológica e a rota lexical, constituindo o núcleo da análise deste estudo. Nesses casos, a leitura não se organiza a partir de um único caminho, mas da articulação entre decodificação, reconhecimento e construção de sentido, conforme proposto por Coltheart et al. (2001).

Nos planos analisados, aproximadamente 58% das atividades de alfabetização se concentram nessa categoria, indicando que a dupla rota não aparece de forma pontual, mas como eixo recorrente na organização do ensino. Esse dado sugere que, no contexto do AEE, há um movimento de superação de práticas restritas à decodificação, ainda que nem sempre de forma sistematizada.

As atividades dessa categoria se caracterizam por integrar diferentes dimensões do processo leitor. Em propostas como a leitura de sílabas associadas à formação de palavras com apoio visual, o estudante mobiliza a conversão grafema-fonema ao mesmo tempo em que acessa o significado por meio da imagem. De modo semelhante, na leitura repetida de frases, observa-se um deslocamento progressivo da leitura segmentada para o reconhecimento mais fluente, indicando a articulação entre as duas rotas.

Outras atividades evidenciam essa integração de forma mais complexa, como a montagem de frases com banco de palavras, a leitura de textos conhecidos, o pareamento palavra–imagem e o ditado interativo com leitura posterior. Nessas situações,

o estudante não apenas decodifica, mas reorganiza, reconhece e atribui sentido ao que lê. A presença de jogos, como bingo de palavras, memória com associação imagem–palavra e caça-palavras orientado, também contribui para essa articulação, ao combinar análise visual, reconhecimento e repetição em contextos variados.

Um elemento recorrente nessas atividades é a utilização de temas de interesse dos estudantes, como animais, brinquedos, personagens e situações da rotina. Em alguns planos, esse movimento se amplia com o uso de imagens do próprio aluno em diferentes contextos, produzidas por meio de montagens digitais. Nesses casos, a leitura se sustenta na experiência concreta do estudante, favorecendo o reconhecimento das palavras e a construção de sentido.

As observações registradas pelas professoras indicam que essas propostas produzem efeitos diferenciados no desempenho dos estudantes. Em um dos planos, consta que o aluno "inicialmente realizava a leitura de forma silabada, mas, após repetição das frases, passou a reconhecer palavras completas com maior fluência" (Professora2). Em outro, registra-se que o estudante "conseguiu ler e organizar frases com apoio de imagens, demonstrando compreensão do que foi lido" (Professora2). Há ainda registros que apontam que o aluno "apresentou maior participação quando as atividades envolviam leitura de palavras conhecidas em contexto", conseguindo manter a leitura com menor dependência da decodificação isolada.

Esses indícios sugerem que a mobilização da dupla rota se relaciona a avanços mais evidentes na leitura, na medida em que integra diferentes percursos de apropriação da linguagem escrita. Ao articular decodificação e reconhecimento, essas atividades ampliam as possibilidades de aprendizagem, permitindo que o estudante transite entre diferentes níveis do processo leitor.

Em alguns casos, observa-se que a articulação entre as rotas ocorre de forma pontual, sem continuidade nas atividades subsequentes. Isso indica que, embora a dupla rota esteja presente, ainda não se consolida plenamente como princípio estruturante do ensino.

À luz de Mantoan (2003), esse movimento exige deslocamento, uma vez que a inclusão implica reconhecer que não há um único percurso de aprendizagem. Gallo (2008) contribui ao apontar a multiplicidade dos caminhos formativos, enquanto Corazza (2008) evidencia que as escolhas pedagógicas produzem efeitos no acesso ao conhecimento. Nessa direção, a aprendizagem se produz nas dinâmicas pedagógicas que sustentam o ensino, em consonância com Mantoan (2003) e Pletsch (2009).

A organização dessas práticas indica que a dupla rota se constitui como referência para o ensino, na qual diferentes percursos de apropriação da linguagem escrita são mobilizados de maneira articulada. É nessa integração que a leitura se desloca da decodificação para a construção de sentido, configurando-se como prática efetiva no contexto do AEE.

Ainda que a articulação entre as rotas represente um avanço na organização do ensino, observa-se que, em alguns casos, essa integração ocorre de forma pontual, sem

continuidade nas propostas subsequentes. Essa descontinuidade pode comprometer a consolidação da leitura, indicando que a presença de atividades articuladas não garante, por si só, sua efetividade, sendo necessária maior sistematização e progressão pedagógica.

4.4. Discussão

A análise das categorias indica que a dupla rota se manifesta no ensino da leitura no AEE como prática pedagógica, ainda que não explicitada como conceito orientador. Sua presença, no entanto, não se distribui de forma homogênea. Observa-se a presença recorrente de atividades fonológicas, ainda que a maior parte das propostas mobilize simultaneamente as duas rotas, ao lado de uma menor recorrência de propostas voltadas ao reconhecimento e à construção de sentido, o que evidencia diferentes arranjos do trabalho pedagógico no interior dos planos analisados.

À luz de Mantoan (2003), esse cenário desloca a questão da aprendizagem do estudante para a forma como o ensino se estrutura. Considerar a inclusão implica reconhecer que os modos de aprender não são únicos nem previsíveis. Nessa direção, Silvio Gallo (2008) e Sandra Corazza (2008) contribuem ao evidenciar que os percursos de aprendizagem são múltiplos e que as escolhas pedagógicas produzem efeitos concretos sobre as possibilidades de acesso ao conhecimento.

No contexto do AEE, a aprendizagem se produz nas condições pedagógicas que sustentam o ensino, a partir do que apontam Mantoan (2003) e Pletsch (2009). Os dados analisados indicam que há intencionalidade na mobilização das diferentes rotas de leitura, evidenciada pela diversidade de estratégias, pela incorporação de temas de interesse dos estudantes e pelo uso de recursos que articulam leitura e experiência. As observações docentes registram avanços na leitura quando as atividades integram diferentes dimensões do processo leitor, indicando que o ensino tem produzido efeitos no desempenho dos estudantes.

A mobilização da dupla rota aparece de forma expressiva nos planos analisados, concentrando 58% das atividades de alfabetização, e se relaciona a avanços mais evidentes na aprendizagem da leitura. Quando decodificação e reconhecimento são trabalhados de forma articulada, observa-se maior fluência, autonomia e compreensão por parte dos estudantes, o que evidencia a potência dessa organização no ensino da leitura.

No entanto, essa presença não se traduz, necessariamente, em continuidade no desenvolvimento das propostas pedagógicas. Em diferentes situações, atividades que integram as duas rotas são intercaladas com propostas centradas exclusivamente na decodificação, sem que haja progressão entre elas. Esse movimento indica que a articulação entre as rotas ocorre, mas nem sempre se sustenta ao longo do percurso,

o que interfere na estabilização do reconhecimento de palavras e na construção de sentido na leitura.

Os dados também indicam que a presença de diferentes atividades não garante, por si só, a aprendizagem. O modo como essas propostas são organizadas, a intencionalidade pedagógica e a relação com os modos de aprendizagem dos estudantes interferem diretamente nas possibilidades de acesso à linguagem escrita. Nesse sentido, as dificuldades de leitura deixam de ser compreendidas como características do sujeito e passam a ser analisadas como efeito das configurações de ensino.

Ao considerar o AEE como espaço de mediação pedagógica, evidencia-se sua potência na reorganização do ensino a partir das diferenças. Não se trata de adaptar o estudante a um modelo pré-definido, mas de produzir outras condições de acesso ao conhecimento. Nesse movimento, a leitura deixa de se orientar por um percurso único e passa a se constituir a partir de múltiplas possibilidades de entrada na linguagem escrita.

Assim, a mobilização da dupla rota, quando assumida como referência para o trabalho pedagógico, amplia as possibilidades de aprendizagem ao integrar decodificação, reconhecimento e construção de sentido. Sua efetividade, no entanto, depende de práticas que sustentem essa articulação ao longo do tempo, permitindo que a leitura se consolide como prática mais autônoma no contexto do AEE.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos planos de Atendimento Educacional Especializado indica que o ensino da leitura se organiza por diferentes modos de acesso à linguagem escrita, com presença da dupla rota, acompanhada por recorrência de atividades voltadas à decodificação, em sua maioria articuladas a propostas que integram reconhecimento e construção de sentido. Quando articuladas, essas dimensões se relacionam a avanços na fluência, na autonomia e na compreensão leitora.

Esses resultados deslocam a interpretação das dificuldades do estudante para os modos de condução do ensino, questionando propostas baseadas em percursos únicos. No contexto do AEE, a aprendizagem se constitui nas relações pedagógicas que viabilizam o acesso ao conhecimento. A presença de atividades, por si só, não assegura a aprendizagem; sua efetividade depende do encadeamento das propostas, da intencionalidade pedagógica e da relação com os modos de aprendizagem dos estudantes. A dupla rota mostra maior potencial quando sustentada ao longo do tempo, com integração entre decodificação, reconhecimento e construção de sentido.

Nesse cenário, o AEE se configura como espaço de reconfiguração do ensino a partir das diferenças, ampliando as possibilidades de inserção dos estudantes na linguagem escrita. A leitura, assim compreendida, não se orienta por um único percurso, mas se constitui em caminhos diversos nas práticas pedagógicas.

Como desdobramento, indicam-se estudos que acompanhem a trajetória dos estudantes, investiguem a formação docente no AEE e explorem estratégias que articulem reconhecimento e construção de sentido por meio de recursos visuais, digitais e contextualizados.

Por se tratar de um estudo de caso, desenvolvido a partir da análise de documentos de uma única instituição, os resultados apresentados não têm pretensão de generalização para outros contextos educacionais. As considerações referem-se às condições específicas do contexto investigado, sendo sua possível transferência dependente da existência de condições pedagógicas, organizacionais e formativas semelhantes. Nesse sentido, os achados devem ser compreendidos como indicativos analíticos que contribuem para a reflexão sobre o ensino da leitura no Atendimento Educacional Especializado, demandando novas investigações que ampliem e aprofundem as análises em diferentes contextos.

Como discute Mantoan (2003), a educação inclusiva se sustenta no reconhecimento das diferenças como condição para a construção do conhecimento. É nesse horizonte que o ensino da leitura no AEE se organiza.

REFERENCIAS

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência*. https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/dez-anos-da-lei-brasileira-de-inclusao-lbi-texto-na-integra/lei_brasileira_de_inclusao_digital__1_.pdf

Brasil. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC/SEESP. https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/14699/24537/2008_MEC_Seesp_Politica_Nacional_Educacao_Especial_Perspectiva_Inclusiva.pdf

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review, 108*(1), 204–256.

Corazza, S. M. (2008). *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação*. Vozes.

Gallo, S. D. O. (2008). *Deleuze & a educação* (2ª ed.). Autêntica.

Garghetti, F. C., & Finger-Kratochvil, C. (2023). O acesso lexical na alfabetização. In *Seminário Institucional de Licenciaturas – PIBID/PRP/UFFS*. https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SELICEN/article/view/20073

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Pletsch, M. D. (2009). *Repensando a inclusão escolar: Diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Nau.

Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Penso.