UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)/
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT) em implantação
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JUCILÉIA DA SILVA FONSECA

LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

CATALÃO
2021

UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[x] Dissertação [ ] Tese

2. Nome completo do autor

JUCILÉIA DA SILVA FONSECA

3. Título do trabalho

LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **Maria Marta Lopes Flores**, **Professora do Magistério Superior**, em 24/01/2022, às 21:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **JUCILÉIA DA SILVA FONSECA**, **Discente**, em 02/02/2022, às 22:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2644138** e o código CRC **D63F2B12**.

Referência: Processo nº 23070.062421/2021-39 SEI nº 2644138

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)/
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT) em implantação
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JUCILÉIA DA SILVA FONSECA

LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG) / Universidade Federal de Catalão (UFCAT) em implantação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão.

Orientadora: Professora Doutora Maria Marta Lopes Flores

CATALÃO
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Fonseca, Juciléia da Silva

LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL [manuscrito] / Juciléia da Silva Fonseca. - 2021.

148 f.

Orientador: Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2021.

Apêndice.

Inclui siglas, gráfico, tabelas, lista de tabelas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº. 183 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE JUCILÉIA DA SILVA FONSECA.

Aos vinte e três dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e um, às 19:00 horas, à distância por meio de webconferência, reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores - PPGEDUC/FAE-UFG/UFCAT (Em transição) - Orientadora; Profa. Dra. Adriana dos Santos Prado Sadoyama - FAE-UFG/UFCAT (Em transição) - Membro Externo; Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida - PPGEL/UFG/UFCAT (Em transição) - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Juciléia da Silva Fonseca**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da FAE-UFG-RC/UFCAT (Em transição), área de Concentração Educação, com trabalho intitulado **"**LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**"**. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: **DEFESA APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFG-RC/UFCAT Em transição, vinte e três dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte um.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **Maria Marta Lopes Flores**, **Professora do Magistério Superior**, em 08/04/2022, às 20:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Adriana Dos Santos Prado Sadoyama**, **Professora do Magistério Superior**, em 12/04/2022, às 16:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida**, **Professora do Magistério Superior**, em 12/04/2022, às 17:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2821941** e o código CRC **60A03381**.

Referência: Processo nº 23070.062421/2021-39 SEI nº 2821941

A Deus; à minha família; aos professores e colegas do mestrado; e aos companheiros de trabalho pela compreensão, apoio e incentivo nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta caminhada representa a realização de um sonho e a superação de um grande desafio. Agradeço, primeiramente, a Deus por manter minha saúde física, mental e emocional neste período de estudos e de escrita científica, considerando a consequente alteração da rotina e as abdicações cotidianas, além das radicais mudanças ocasionadas pela pandemia da Covid-19.

Às pessoas boas e amigas que me auxiliaram não somente nos momentos de estudos, mas, principalmente, motivando-me nos momentos de dúvidas e de angústia inevitáveis, mediante às dificuldades de cumprir todos os compromissos e atingir com êxito as metas firmadas no decorrer deste processo.

Aos meu pai, pelo afeto e esforço desmedido em possibilitar, a mim e aos meus irmãos, condições de acesso à escola e de, por meio dos estudos, nos tornarmos cidadãos autônomos, críticos e participantes das transformações sociais, visando o bem coletivo.

Em especial à minha amada mãe, que sempre vibrou muito com as minhas conquistas, tendo-as como uma realização pessoal, mas que, antes de comemorar a conclusão desta pesquisa, faleceu de forma rápida e inesperada por complicações da Covid-19. Deixou uma imensa saudade e um convite a seguirmos seu exemplo de amor incondicional à família e aos nossos semelhantes.

Aos meus irmãos, pela inspiração, compreensão e motivação no decorrer desse processo de (des)construção e ressignificação.

À minha orientadora Maria Marta Lopes Flores, enfatizo minha gratidão e respeito pela confiança e pela profissional compreensiva e competente que é. Suas orientações foram sempre valiosas e desafiantes no sentido de exigir de mim mais resultados do que eu julgava ser capaz de oferecer, sempre mediando novos conhecimentos e participando do aprimoramento do meu trabalho.

Aos professores do Mestrado, destaco minha admiração pela convivência repleta de aprendizagens, possibilitadas pela diversidade que nos constitui em todos os aspectos. Às professoras componentes das bancas de qualificação e de defesa, minha gratidão pela disposição em me auxiliar no enriquecimento da minha produção científica.

Aos colegas de mestrado, meu carinho e gratidão pelas experiências compartilhadas, em especial à Lidiene, pelas discussões, trocas e por tantos momentos de companheirismo e incentivo fundamentais para tornar essa trajetória menos pesada e solitária. Tenho muito orgulho da história que construímos juntos.

Aos colegas de trabalho das redes estadual e municipal de ensino – lembrando que não tive licença –, meu reconhecimento pela colaboração e o apoio sempre que se fizeram necessários.

Às professoras participantes, escolas e Coordenadoria Regional da Educação de Goiás - Regional Catalão, que permitiram a realização da pesquisa e contribuíram como participantes de um processo de grande aprendizado.

Ao Núcleo de Estudos de Práticas e Pesquisas em Educação Especial e Inclusão (Neppein), meu respeito e satisfação pelos momentos de partilha e construção de conhecimentos.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Paulo Freire, 1996.

RESUMO

A Educação Especial passou a ser contemplada pelas escolas da Rede Estadual de Ensino em Goiás a partir da década de 1990, com mais ênfase em uma perspectiva inclusiva. Desse modo, pensando a realidade do acesso e da permanência do estudante com deficiência, efetivados por meio da matrícula em salas de aula comum e da oferta de serviços de apoio à inclusão escolar na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), surgiu a seguinte problemática: como ocorrem as práticas de letramento de estudantes com Deficiência Intelectual matriculados na modalidade EJA? Nesse sentido, o objeto de estudo desta pesquisa são as práticas de letramento de estudantes com Deficiência Intelectual na EJA. O objetivo geral desta pesquisa é compreender e analisar os significados e sentidos atribuídos pelos professores às práticas de letramento de jovens e adultos com Deficiência Intelectual. Os objetivos específicos são compreender o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes; analisar as concepções e práticas de letramento ofertadas aos estudantes com Deficiência Intelectual; e discutir as práticas de letramento desenvolvidas com estudantes com Deficiência Intelectual na EJA. As discussões teórico-metodológicas foram fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural de Vygotski, enfatizando a coletânea "Fundamentos da Defectologia" para compreender o desenvolvimento do ser humano, em especial do indivíduo com Deficiência Intelectual. O universo da pesquisa constitui-se de 3 escolas estaduais do município de Catalão, estado de Goiás, que ofertam a modalidade EJA e possuem estudantes com Deficiência Intelectual. A amostra da pesquisa foi composta por 6 professoras – 4 professoras de sala de aula comum de Língua Portuguesa e 2 professoras de apoio à inclusão – que atendem esses estudantes em salas de aula comum. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada via *WhatsApp* devido à impossibilidade de contato presencial durante a pandemia da Covid-19, conforme recomendação da Organização Mundial de Saúde (OMS). Em seguida, as informações coletadas foram transcritas e analisadas a partir de núcleos de significação elaborados com base nos estudos de Aguiar e Ozella (2006; 2013) e nos princípios da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. Os resultados apontam a predominância de baixas expectativas em relação à aprendizagem de jovens e adultos com Deficiência Intelectual, a necessidade de formação continuada dos professores e a urgente ressignificação, social, política e escolar, do papel do professor e das práticas pedagógicas de letramento numa perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Letramento; Teoria Histórico-Cultural; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

Special Education began to be contemplated by the schools of the Public Education Network in Goiás from the 1990s, with more emphasis on an inclusive perspective. Thus, considering the reality of access and permanence of students with disabilities, through enrollment in common classrooms and the provision of support services for school inclusion in the Youth and Adult Education (EJA) teaching modality, the following question emerged: how do literacy practices of students with Intellectual Disabilities occur in EJA? In this sense, the object of study of this research is the literacy practices of students with Intellectual Disabilities, in EJA. The general objective of this research is to understand and analyze the meanings and senses attributed by teachers to the literacy practices of young people and adults with Intellectual Disabilities. The specific objectives are to understand the teaching-learning process of these students; analyze literacy concepts and practices offered to students with Intellectual Disabilities; and discuss literacy practices developed with students with Intellectual Disabilities in EJA. Theoretical-methodological discussions were based on Vygotski's Historical-Cultural Theory, emphasizing the collection "The Fundamentals of Defectology" to understand the development of the individuals, especially those with Intellectual Disabilities. The research universe is 3 State Schools in the municipality of Catalão, Goias State, which offer the EJA modality. The research sample was composed of 6 teachers – 4 teachers from the common Portuguese language classroom and 2 pedagogical support teachers – who attend these students in common classrooms. Data were collected through semi-structured interviews via WhatsApp due to the impossibility of face-to-face contact during the Covid-19 pandemic, as recommended by the World Health Organization (WHO). Then, the collected information was transcribed and analyzed by the perspective of meaning cores, elaborated based on the studies of Aguiar and Ozella (2006; 2013), and on the principles of Vygotsky's Historical-Cultural Theory. The results point to the predominance of low expectations in relation to the learning of young people and adults with Intellectual Disabilities, the need for continued teacher training and the urgent social, politic and school redefinition of the teacher's role and the pedagogical literacy practices in an inclusive perspective.

Keywords: Intellectual Disabilities; Literacy; Cultural-Historical Theory; Youth and Adult Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e a Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CRE	Coordenação Regional de Educação
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJA-TEC	Educação de Jovens e Adultos com Técnico
IBGE	Instituto Brasileira de Geografia e Estatística
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Neppein	Núcleo de Estudos de Práticas e Pesquisas em Educação Especial e Inclusão
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PAI	Professor de Apoio à Inclusão
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional da Educação
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSC	Professor da Sala de Aula Comum
QI	Quociente de Inteligência
SciELO	*Scientific Eletronic Library Online*
Seduc	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
UFCat	Universidade Federal de Catalão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência
URG-RC	Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de Matrículas na EJA em Goiás 2016-2020 45

Gráfico 2 - Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns ou Especiais Exclusivas Segundo a Etapa de Ensino em Goiás 2016-2020 47

TABELA

Tabela 1 - Classificação da Deficiência Intelectual de acordo com o quociente de inteligência 34

QUADROS

Quadro 1 - Perfil das professoras participantes 73

Quadro 2 - Ampliação das informações sobre as participantes 74

Quadro 3 - Pré-Indicadores e Indicadores - Ensino e Aprendizagem 85

Quadro 4 - Indicadores e Núcleo de Significação - Ensino e Aprendizagem 91

Quadro 5 - Pré-Indicadores e Indicadores - Leitura e Escrita 92

Quadro 6 - Indicadores e Núcleo de Significação - Leitura e Escrita 100

Quadro 7 - Pré-Indicadores e Indicadores - Eventos e Práticas de Letramento 101

Quadro 8 - Indicadores e Núcleo de Significação - Práticas de Letramento 108

Quadro 9 - Pré-Indicadores e Indicadores - Gêneros Textuais 110

Quadro 10 - Indicadores e Núcleo de Significação - Gêneros Textuais 117

Quadro 11 - Pré-Indicadores e Indicadores - Planejamento 119

Quadro 12 - Indicadores e Núcleo de Significação - Planejamento 122

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 18
INTRODUÇÃO 21
CAPÍTULO I 30
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 30
1.1 Breve Panorama Social e Escolar da Deficiência Intelectual 30
1.2 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) 39
CAPÍTULO II 49
DESENVOLVIMENTO HUMANO E LETRAMENTO 49
2.1 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural na Compreensão do Desenvolvimento Humano 49
2.2 O Processo de Letramento como um Direito Social 59
CAPÍTULO III 68
A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO INVESTIGATIVO 68
3.1 A Teoria Histórico-Cultural e a Pesquisa Qualitativa 68
3.2 Procedimentos de Coletas de Dados 69
3.3 O Universo da Pesquisa 71
3.3.1 A Coleta de Dados e a Análise das Informações 74
3.3.2 Procedimentos de Coleta de Dados 75
3.3.3 Procedimentos de Análise de Dados 78
CAPÍTULO IV 82
O DESVELAR DOS INDÍCIOS DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 82
4.1 O Processo de Ensino e Aprendizagem de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual 83
4.2 Sentidos e Significados Atribuídos às Práticas Pedagógicas de Leitura e Escrita 89
4.3 “É preciso desenvolver atividades que contemplem os diferentes níveis de letramento”98
4.4 O Encaixe dos Gêneros Textuais aos Conteúdos Curriculares 107
4.5 Trocas Cotidianas Informais e Ausência de um Planejamento Sistematizado e em Conjunto 115
CONSIDERAÇÕES FINAIS 122
REFERÊNCIAS 126
APÊNDICES 140

APÊNDICE I - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 141
APÊNDICE II - CONSENTIMENTO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DA PESQUISA 143
APÊNDICE III - TERMO DE ANUÊNCIA 144
APÊNDICE IV - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DAS PARTICIPANTES 145
APÊNDICE V - ROTEIRO DE ENTREVISTA 146

APRESENTAÇÃO

O desejo de cursar o mestrado surgiu no período em que cursei o magistério paralelamente ao Ensino Médio regular. Tal desejo veio à tona com mais força quando concluí minha graduação em Letras pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (UFG-RC), em 2004. No entanto, nessa época não havia a oferta de Pós-Graduação (*lato sensu*) na cidade. Então, fiz algumas especializações na área de Leitura e Escrita, Educação Infantil e Psicopedagogia.

Após a aprovação no concurso estadual de educação, iniciei minha carreira docente no segundo semestre de 2005, repleta de dúvidas e inquietações que não me foram sanadas no decorrer da graduação em relação à realidade escolar, à relação professor-aluno, às práticas educativas, à avaliação, entre outras questões que envolvem a carreira docente. Minha primeira experiência após o estágio, como professora efetiva, ocorreu em turmas da segunda Etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno. Confesso que me sentia bastante insegura.

O contato inicial com as turmas da EJA foi muito marcante. As salas eram pequenas e pouco ventiladas, contavam com um número expressivo de estudantes que se diferiam quanto à idade, histórias de vida, habilidades, dificuldades de aprendizagem e os diversos fatores que os motivavam a estar ali.

Foram dias árduos, mas ao mesmo tempo, a cada planejamento e aula ministrada, em meio aos desafios cotidianos no âmbito escolar, os laços de convivência respeitosa e de confiança entre professor e estudantes se fortaleciam por meio do diálogo contínuo. Foram dois anos de grande aprendizado que muito me fortaleceram na esfera pessoal e profissional, dando-me a confirmação de ter feito a escolha certa quando optei por ser professora.

Tanto ensinei quanto aprendi. Aliás, prefiro dizer que foi um processo mútuo de construção de conhecimentos e troca de experiências, de forma que busquei subsídios por meio da formação continuada para me aperfeiçoar e contribuir efetivamente na formação escolar e no desenvolvimento integral dos meus estudantes, buscando sempre conhecê-los e respeitar seus saberes e vivências, utilizando destes para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significante e atrativo.

Nesse período inicial da minha carreira não me recordo da presença de estudantes com deficiência, nem de professor de apoio à inclusão em sala de aula. De lá para cá já se foram 16 anos de trabalho docente em escolas públicas da Rede Estadual de Educação de Goiás, onde hoje atuo na modalidade da EJA, e na Rede Municipal de Catalão, na qual atuo há 8 anos,

atualmente como professora dos anos finais do Ensino Fundamental I e no Ensino Fundamental II. Essa trajetória me possibilitou um grande amadurecimento pessoal e profissional, motivando-me constantemente a reinventar minha prática pedagógica para melhor atender a todos os estudantes com e sem deficiência.

No ano de 2018, cursei duas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da UFG-RC, Universidade Federal de Catalão (UFCat) (em transição), como aluna especial, a saber: Educação Popular e Práticas Educativas e Formação de Professores e Inclusão. Em 2019, ingressei como aluna regular com um projeto de pesquisa voltado para a compreensão das práticas de letramento dos estudantes com Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental II, mas logo modifiquei o foco da pesquisa para voltar-me à modalidade da EJA, após dialogar bastante com minha orientadora sobre a relevância da realização dessa pesquisa na modalidade em questão, abordada em escassos estudos, aliada à minha vasta experiência docente com os jovens e adultos com e sem deficiência.

Ressalta-se, então, que esta pesquisa surgiu da minha inquietação em sala de aula, mediante aos inúmeros desafios enfrentados cotidianamente para efetivar o direito à educação e à participação social dos estudantes com Deficiência Intelectual, para além do acesso à sala de aula comum das escolas regulares, garantindo também a sua permanência, a possibilidade de aprendizagem e o desenvolvimento pleno e integral na perspectiva de superação das barreiras estruturais e atitudinais, haja vista que, por muitas décadas, perpetuou-se uma visão estigmatizante da deficiência como condição que impossibilita a pessoa de aprender.

Mediante a essa inquietação e ao processo de reflexão quanto à necessidade de contribuir para a efetivação da inclusão escolar, a complexa problemática que motivou a realização dessa pesquisa foi sintetizada na seguinte pergunta: como ocorrem as práticas e eventos de letramento dos estudantes com Deficiência Intelectual matriculados na EJA?

Nesse sentido, devido ao extenso tempo de atuação nessa modalidade, em que as dificuldades dos professores em lidar com os jovens e adultos com deficiência são acentuadas em relação às outras modalidades de ensino, percebi a necessidade de buscar conhecimento sobre o processo de desenvolvimento humano, mais especificamente sobre a história do indivíduo com Deficiência Intelectual e suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Outro fator que motivou a definição desta pesquisa foi a percepção de que há poucas pesquisas voltadas para os jovens e adultos com Deficiência Intelectual associadas à temática do letramento (ALMEIDA, 2016). Conforme o levantamento bibliográfico apresentado na introdução, a maioria dos pesquisadores da Educação Especial direcionam suas produções

científicas aos estudantes com deficiência matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Assim, considerando a relevância social e científica dessa pesquisa, elencou-se como objetivo geral desta pesquisa: compreender e analisar os significados e sentidos atribuídos pelos professores às práticas de letramento de jovens e adultos com Deficiência Intelectual. Os objetivos específicos são: compreender o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes; analisar as concepções e práticas de letramento ofertadas aos estudantes com Deficiência Intelectual; e discutir as práticas de letramento desenvolvidas com estudantes com Deficiência Intelectual na EJA.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial surgiu a partir de muitas lutas, organizações e legislações em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, nos quais se incluem o direito à educação. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), artigo 26, trata da gratuidade, direito e obrigatoriedade da instrução a todas as pessoas.

Dentre os documentos internacionais que deram forças à sua efetivação como modalidade de ensino e à proposta de educação inclusiva, destacam-se: a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN) (BRASIL, 1996).

Vale ressaltar, também nesse contexto, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a qual reconhece a necessidade e a urgência de se construir um ensino de qualidade para as crianças, jovens e adultos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), que engloba estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ensino regular.

Segundo o artigo 58 da LDBEN, "entende-se por **Educação Especial,** para os efeitos desta Lei, a modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (BRASIL, 1996, grifo nosso). Os objetivos da **Educação Especial** são os mesmos da educação em geral. O que difere é o atendimento ao aluno, que passa ser de acordo com as diferenças individuais do educando (CASSIMIRO

A educação inclusiva reconhece e garante o direito de todas as pessoas, independentemente de qualquer especificidade ou condição, à participação social e à educação pública, gratuita e de qualidade. Com relação à política inclusiva, Oliveira (2011, p. 32) afirma que esta objetiva "oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos".

Nesse sentido, todas as pessoas com e sem deficiência têm direito à educação e ao acesso à leitura e à escrita, como um ato ético e político de formação cidadã. A escola é concebida como um espaço institucional, organizado para possibilitar o acesso aos bens culturais e a construção de saberes de forma sistematizada. Cabe, então, aos educadores proporcionarem condições de concretização desse direito de letramento a todos no espaço-tempo escolar (BLATTES, 2006; BORGES, 2015). Borges (2015) afirma que a educação inclusiva

> deve garantir que todos os alunos, independentemente de quais necessidades educacionais especiais apresentem, participem do processo de ensino-aprendizagem em salas de aula comuns. Nesta direção, é importante que a escola desenvolva estratégias e adaptações para garantir um aprendizado significativo para esses alunos (BORGES, 2015, p. 27).

Consideramos que o acesso à leitura e escrita por meio de práticas de letramento social[1], numa perspectiva inclusiva, é imprescindível à formação intelectual e cultural do ser humano. Desse modo, torna-se imprescindível traçar um breve histórico da leitura e da escrita na humanidade a fim de ampliar a compreensão sobre as concepções e práticas de leitura e escrita na atualidade.

Na história da humanidade, as práticas de leitura têm um longo trajeto durante o qual foram profundamente modificadas devido ao contexto histórico e social de cada época. Chartier (1996) afirma que, inicialmente, o ato de ler tinha um caráter sagrado, sendo permitido apenas aos homens, religiosos e brancos. O patriarca realizava as leituras de forma coletiva com intuito de uma reflexão religiosa.

Todavia, o autor ressalta que, com o passar do tempo e a disseminação do ato de ler, as escrituras bíblicas foram adquirindo interpretações diversas, dando origem à Reforma Protestante que veio a proibir a leitura da Bíblia (CHARTIER, 1996). De um caráter sagrado e religioso, a leitura passou a ser de acesso geral e o seu desenvolvimento se deu de forma diversificada, sendo que os livros se tornaram objetos de representação do poder aquisitivo das famílias e as bibliotecas tinham uma função decorativa nas casas.

Apesar das transformações da leitura no ambiente urbano, elevando o ato de ler a uma prática elitizada, realizada de forma individual, silenciosa e por fruição, no ambiente rural, os camponeses mantiveram a prática de leitura religiosa, coletiva e em voz alta, surgindo, assim, duas classes de leitores: os letrados e os camponeses (CHARTIER, 1996; GALVÃO, 2001).

Percebe-se, então, o caráter excludente das práticas de leitura desde a antiguidade, sendo reservadas apenas às classes sociais elitizadas, como também a classificação dos leitores e das leituras, considerando algumas mais valorizadas na aquisição do letramento. No contexto atual, as classes marginalizadas, dentre as quais se incluem as pessoas com deficiência, têm direito de acesso ao ato de ler, mas a classificação dos leitores e das leituras ainda se perpetua.

---

[1] Letramento social é o termo adotado nesta pesquisa para se referir a toda e qualquer atividade que envolva a leitura e escrita, formal e informal, seja no âmbito social ou escolar, que promova a interação entre os indivíduos e o desenvolvimento de sua autonomia, tornando-o partícipe ativo da construção da sua história em sociedade, na perspectiva da inclusão escolar, social e no mercado de trabalho, por meio da compreensão e vivência experimentada do usos sociais e funções da leitura e da escrita. O termo multiletramentos ou letramentos múltiplos também abarcam essa perspectiva pedagogica e socialmente (Soares, 2001; 2002; 2017, Tfouni (2002), Street, 2007; 2010; 2014, Kleiman, 2008; ROJO, 2009).

A disseminação da leitura às pessoas com deficiência se deve ao processo de inclusão escolar, que culmina na necessidade de se reconhecer a diversidade e a subjetividade dos estudantes com e sem deficiência, visando uma reformulação das práticas educativas para ofertar a todos possibilidades de participação do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento integral.

Nesta pesquisa, discutiremos o processo de desenvolvimento dos estudantes com deficiência, com ênfase na Deficiência Intelectual, como será apresentado adiante. Apresentaremos, também, um breve histórico do surgimento da escrita e sua importância na humanidade. A necessidade comunicativa do ser humano o levou a criar e desenvolver diversas formas de linguagem no decorrer da história, tais como gestos, mímicas e grunhidos. A escrita é uma das formas de linguagem utilizadas pelo homem em diferentes situações comunicativas e com diferentes finalidades. Shimazaki (2006) afirma que o nível de desenvolvimento científico e tecnológico que caracteriza a sociedade atual provavelmente não seria possível sem a invenção da escrita.

Com relação à importância da escrita na sociedade, vários autores, como Smirnov, Leontiev, Rubinsthein e Tieplov (1969) defendem que ela amplia os limites dos relacionamentos entre os indivíduos e funciona como principal instrumento que possibilita o registro, a circulação e a disseminação do conhecimento elaborado por várias gerações.

Desde a sua invenção, datada por volta de 3300 anos a.c., a escrita perpassou por várias formas de registro relacionadas aos contextos histórico e cultural da humanidade, bem como aos interesses socioeconômicos vigentes. Vygotsky (1997) afirma que a linguagem se desenvolveu de acordo com a categoria do trabalho e das exigências sociais. A forma primitiva da escrita foi a pictográfica, também denominada ideográfica, com sinais para palavras individuais e conceitos.

Apesar de haver evidências de origem da escrita no Egito, na China e na América Central, a complexidade do comércio e da administração nas primeiras cidades da Mesopotâmia fez com que se criasse o registro escrito, chamado cuneiforme, utilizado em placas de barro, pedras, tijolos entre outros materiais duros, sendo a Pedra da Roseta a inscrição escrita mais famosa do mundo.

Na atualidade, a maioria dos idiomas utiliza a escrita alfabética na qual os sons são representados por letras que constituem um código sistematizado de signos que possibilitam, além da comunicação e da expressão do pensamento por meio da palavra, a construção dialética da visão do indivíduo sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo, que está em constante

processo de ressignificação. Esse processo possibilita a constituição social e cultural do ser humano com e sem deficiência.

Adotamos a concepção de linguagem como um fator intrínseco e indissociável ao sujeito, fundamental à sua constituição humana e que não se limita a um instrumento necessário à inserção social e ao empoderamento do indivíduo. Entendemos que o ensino da língua materna se torna mais profícuo por meio do conceito de gêneros discursivos proposto por Bakhtin (2003), cujo foco não é o texto (escrito) e as análises não são fragmentadas.

Nessa perspectiva, o gênero vai além de um componente do texto, tornando-se um ponto de partida para a compreensão da língua e a ampliação de seus usos através do acesso e da análise do discurso concreto, produzido e recebido nas diversas situações de comunicação formais e informais, tendo como prioridade os interlocutores envolvidos neste processo e os aspectos enunciativos-discursivos.

Esses aspectos influenciam na elaboração dos discursos, das respostas, bem como influenciam as questões históricas, culturais, ideológicas que interferem nas escolhas dos signos (palavras) para a constituição de sentidos que atendam a uma determinada finalidade enunciativa. Há, portanto, diversas possibilidades de usos cotidianos da língua, seja por meio dos gêneros discursivos, da interação e do dialogismo entre o gênero, o sujeito e os diversos fatores que o influenciam em suas escolhas.

Bakhtin (2003) defende que os gêneros do discurso resultam em formas-padrão "relativamente estáveis" de um enunciado, e tais formas são determinadas sócio-historicamente. Nesse sentido, entende-se que a comunicação humana, através da fala e da escrita, só ocorre por meio dos gêneros do discurso.

Na visão do autor, todos os indivíduos possuem um repertório infinito de gêneros, mesmo não tendo consciência disso, e faz uso destes nas conversas formais e informais, nas quais o discurso sempre é moldado pelo gênero em uso e esses gêneros. Conforme Bakhtin (2003, p. 282), nos são dados "quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática".

Mediante a convenção da escrita na sociedade, surgiu a necessidade de que as pessoas se apropriassem e a utilizassem, sendo desenvolvidas áreas de conhecimento para atingir tal intento, dentre elas a educação. Corroborando com Vygotsky (1998), Shimazaki (2006, p. 27) entende a educação como "influência e intervenção planejadas, com objetivos premeditados e conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo", intervindo, portanto, nos processos de crescimento e os orientando.

Esta pesquisa considera a importância de se mediar o aprendizado e o desenvolvimento dos indivíduos através do acesso às diversas práticas e aos eventos de letramento que envolvem a fala, a leitura e a escrita, por meio dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), para ter uma participação plena e ativa na sociedade e a importância de desmistificar o rótulo de incapacidade de aprendizagem e desenvolvimento atribuído historicamente às pessoas com Deficiência Intelectual.

Desse modo, buscou-se adquirir conhecimentos sobre os estudos de autores que tratam dessa temática a fim de levantar um aporte teórico coerente para discutir sobre as práticas de letramento de estudantes com Deficiência Intelectual matriculados na EJA. Os resultados dessa busca bibliográfica, que não esgotam os estudos já realizados e em andamento sobre essa temática, estão descritos a seguir.

Almeida (2016) realizou um levantamento bibliográfico de 2001 a 2015 e elaborou um quadro com base nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Ela utilizou os descritores: Deficiência Mental e Deficiência Intelectual. A autora encontrou 200 trabalhos: 46 teses e 154 dissertações. Desses, 10 tratam dessa temática na perspectiva da escolarização e 11 tratam de leitura e escrita. Na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (*SciELO*), Almeida encontrou 80 trabalhos, sendo 39 sobre Deficiência Intelectual, 41 sobre Deficiência Mental. Desses, 9 artigos tratam sobre letramento e escolarização.

Observou-se, portanto, que há pouquíssimos trabalhos com o descritor geral "Deficiência Intelectual" associado à categoria de leitura/escrita, alfabetização, letramento e escolarização: 4 teses (SHIMAZAKI, 2006; CRUZ, 2013; OLIVEIRA, 2010; FREITAS, 2012), 7 dissertações (CONTI, 2014; BARBOSA, 2014; SANTANA, 2014; SILVA, CAMILA, 2013; GOMES, 2014 AFONSO, 2011; TRIPIANA-BARBOSA, 2013) voltadas ao tema letramento ou leitura /escrita; e 6 teses (LAGO, 2014; BRAUN, 2012; ANTUNES, 2010; CAMPOS, 2012; DANTAS, 2012; LIMA, 2009) e 4 dissertações (FREITAS, 2014; GOMES, 2012; MOSCARDINI, 2011; TELES, 2010) associadas à categoria da escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual (ALMEIDA, 2016).

Em pesquisa que realizamos no *SciELO*, na BDTD e no Catálogo de Teses & Dissertações da Capes através dos descritores "Deficiência Intelectual, letramento, educação de jovens e adultos", foi possível encontrar os trabalhos dos seguintes autores brasileiros: Shimazaki (2006), Auada (2015), Shimazaki *et al*., (2018), que contemplam os descritores pesquisados. Auada (2015) e Shimazaki *et al*. (2018) abordam a mesma temática, com os mesmos objetivos, metodologia e resultados, porém em formatos diferentes. O primeiro destes

trabalhos idênticos encontra-se em formato de dissertação de mestrado e o segundo em formato de artigo científico, ambos com o tema "conceitos científicos, processo de letramento em jovens e adultos e Deficiência Intelectual".

Os escritos de Shimazaki *et al*. (2018) foram encontrados no *SciELO*; já os escritos de Shimazaki (2006) e Auada (2015) foram encontrados no Catálogo de Teses & Dissertações da Capes. O tema de Shimazaki (2006), em sua tese, é: "Letramento de jovens e adultos com deficiência mental". Este último termo encontra-se em desuso atualmente. Porém, decidiu-se realizar a seleção deste escrito para observar como a questão era colocada, sendo possível realizar aproveitamento dos outros temas inerentes à pesquisa desta autora observando o processo de mudança na concepção de "deficiente mental" para a atual nomenclatura "Deficiência Intelectual".

Não foi encontrada nenhuma obra na BDTD relacionada aos descritores aqui elencados para investigação, indicando os baixos índices de pesquisas com o tema proposto nesta pesquisa. No total, encontrou-se apenas 3 trabalhos, sendo 2 envolvendo a mesma autora (AUADA, 2015; SHIMAZAKI *et al.*, 2018) com o mesmo tema, problema, desenvolvimento e resultados, sendo que 2 tinham Shimazaki (SHIMAZAKI, 2006; SHIMAZAKI *et al.*, 2018) como autora.

Neste contexto de poucas produções científicas brasileiras, com objetivo de procurar para além das bases de artigos científicos, teses e dissertações citadas anteriormente, pesquisou-se os mesmos descritores no *Google Scholar*. Desta pesquisa, foi encontrado o trabalho de Marchetti e Oliveira (2016), o título de tal obra é "Letramento de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual: análise bibliográfica de 2005 a 2015". Decidiu-se elencar este trabalho junto aos outros trabalhos encontrados, pois traz importante contribuição de revisão e análise bibliográfica sobre os temas que aqui propomos estudar.

Vale ressaltar que as pesquisas sobre a temática do letramento de estudantes com Deficiência Intelectual não se esgotam nos trabalhos encontrados a partir do levantamento bibliográfico realizado apresentado nesta pesquisa. No entanto, a seleção dos trabalhos de modo específico e o recorte 2005 a 2019 realizado se justifica pelo fato de que as discussões em relação à temática em questão, os objetivos e resultados encontrados dialogam de forma satisfatória com os aspectos que compõem esta pesquisa. Ademais esse período é marcado por um crescente número de ações políticas e pesquisas acadêmicas voltadas à efetivação da educação inclusiva e da implantação da Educação Especial nas escolas regulares.

A partir da constatação da pouca quantidade de trabalhos acerca do tema aqui proposto, convém realizarmos uma reflexão sobre a importância de colocá-lo em pauta, uma vez que se

trata de um assunto caro para um grupo da sociedade que se encontra em situação de vulnerabilidade social. Diante disso, reforçamos a importância da Educação Especial, da EJA e do letramento, tendo em vista a influência que o trabalho pedagógico, juntamente ao trabalho da escola e das famílias dos estudantes desempenham para o êxito de tal atividade pedagógica. Esta discussão, portanto, é urgente e possui especificidades na compreensão da educação como direito desse grupo aqui trabalhado, ou seja, das pessoas com Deficiência Intelectual na EJA.

De acordo com dados do Censo Escolar (BRASIL, 2021), o número de matrículas da Educação Especial chegou a 1,3 milhão em 2019, um aumento de 34,4% em relação a 2015. Considerando apenas os estudantes de 4 a 17 anos da Educação Especial, verifica-se que o percentual de matrículas de estudantes incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 88,4% em 2015 para 92,8% em 2019 (BRASIL, 2021).

Um dado que justifica a relevância social e acadêmica dessa pesquisa é o alto índice de estudantes com Deficiência Intelectual que não construíram conhecimentos na área da leitura e da escrita. Tal questão é apontada nos estudos de Pletsch e Glat (2012) e Ferreira (2009), os quais ressaltam a condição de iletrado da maioria destes estudantes.

Nesse sentido, vários autores, entre eles Almeida (2016), apresentam e discutem as contradições entre os propósitos da educação e a realidade escolar, pois as políticas educacionais priorizam, como qualidade, o nível de letramento de seus estudantes. Segundo a autora, surge, então, a problemática de como a escola está desenvolvendo o processo de letramento dos estudantes com Deficiência Intelectual, considerando o direito de se apropriar da cultura historicamente produzida nesta sociedade e caracterizada pelo uso da escrita.

Com base nas considerações e reflexões acerca da questão problema: “como ocorrem as práticas de letramento de jovens e adultos com Deficiência Intelectual?”. O objetivo geral desta pesquisa é compreender e analisar os significados e sentidos atribuídos pelos professores às práticas de letramento de jovens e adultos com Deficiência Intelectual. Os objetivos específicos são: compreender o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes; analisar as concepções e práticas de letramento ofertadas aos estudantes com Deficiência Intelectual; e discutir as práticas de letramento desenvolvidas com estudantes com Deficiência Intelectual na EJA.

Para compreender e discutir as temáticas da educação inclusiva, Educação Especial e Deficiência Intelectual, a fundamentação teórica pautou-se nos estudos realizados por Vygotsky (1997), Almeida (2016), Mazzotta (1996; 2001), Januzzi (2012), Shimazaki (2006), Auada (2015), Shimazaki *et al.* (2018), Pletsch (2013; 2014), Laplane (2014), Oliveira (2011), Marchetti e Oliveira (2016), Mendes (1995; 2006), entre outros estudiosos que têm como embasamento de seus estudos a Teoria Histórico-Cultural.

As pesquisas de autores como Soares (2001; 2002; 2017), Kleiman (2008), Street (2007; 2010; 2014), Tfouni (2002), Borges (2015) embasam as discussões sobre a temática do letramento. Marcuschi (2005) é um dos autores que fundamenta os apontamentos sobre gêneros textuais, e Padilha (2001) sobre práticas pedagógicas. Os estudos de Vilaronga e Mendes (2017), Zerbato e Mendes (2018) e Souza e Gomes (2019) possibilitaram tecer algumas reflexões sobre o coensino, ensino colaborativo e Desenho Universal da Aprendizagem. As considerações sobre a EJA foram tecidas tendo como suporte teórico as obras de Cavalcanti (1999), Fumis (2016), Capucho (2012), Shimazaki (2006), Auada (2015), Shimazaki *et al.* (2018), Marchetti e Oliveira (2016), entre outros.

O percurso metodológico adotado para atingir os objetivos propostos se pautou na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1997), considerando o desenvolvimento humano sob a ótica da interação entre homem e sociedade, influenciada pelos aspectos culturais e históricos.

Assim, inicialmente, tratou-se das questões relacionadas aos procedimentos éticos e à seleção das participantes, cujos critérios foram: professores de sala de aula comum que ministrassem aulas de Língua Portuguesa nas turmas de Ensino Médio da modalidade EJA em que houvesse estudantes com Deficiência Intelectual matriculados; professores de apoio à inclusão destes estudantes com pelo menos 6 meses de atuação na Educação Especial.

Em seguida, optou-se pela entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, realizada via *WhatsApp*, por ser o meio virtual mais viável e acessível aos envolvidos no atual contexto de pandemia da Covid-19. Após a realização da entrevista semiestruturada, o passo seguinte foi ocupar-se da transcrição das falas das professoras participantes.

A etapa da análise e discussão dos dados se pautou no levantamento dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação, segundo Aguiar e Ozella (2006; 2013), e na análise do discurso, segundo as proposições de Vygotsky (1997), Bakhtin (2003) e Bakhtin e Volochinov (2009), interrelacionando os objetivos desta pesquisa às perguntas norteadoras do roteiro da entrevista e às narrativas das professoras.

Outro fator que destaca a relevância social e científica desta pesquisa consiste na sua diferença com relação aos trabalhos já realizados sobre a temática do letramento de jovens e adultos com Deficiência Intelectual, haja vista que pode ser considerada uma pesquisa de caráter interdisciplinar voltada para a discussão sobre a atuação de professores e as questões relacionadas ao letramento de grupos marginalizados sócio-historicamente, a saber os jovens e adultos e as pessoas com Deficiência Intelectual. A presente pesquisa aborda temáticas de diversas áreas do conhecimento, além da Letras e da Pedagogia, e pode ser lida e servir de embasamento para estudantes e professores das licenciaturas e de outros cursos universitários.

Na seção I, é realizada uma breve discussão sobre a Educação Especial no Brasil, com foco na Deficiência Intelectual, utilizando como fundamentação a Teoria Histórico-Cultural de Vygotski e as políticas internacionais e nacionais de inclusão. Além disso, é contextualizada a modalidade EJA, contexto em que atuam os professores participantes desta pesquisa.

Os referenciais bibliográficos serão as produções científicas de autores que utilizam a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1997; 2007; 2008; 2014) como base epistemológica para compreender o desenvolvimento do indivíduo com deficiência, tais como Shimazaki (2006); Auada (2015), Shimazaki *et al.* (2018); Marchetti e Oliveira (2016); Almeida (2016); Freitas (2014); Pletsch (2014); Borges (2015).

Vale ressaltar que esta pesquisa tem como pressuposto que, por meio da mediação social e educacional planejada e intencional, as pessoas com Deficiência Intelectual poderão desenvolver suas funções mentais superiores, adquirir as habilidades de leitura e escrita e utilizá-las em diversos contextos e situações sociais.

Na seção II, é realizada uma discussão sobre o desenvolvimento humano e o letramento, considerando-o como um direito essencial à cidadania, ao desenvolvimento da autonomia e à constituição emancipatória do indivíduo.

A seção III será destinada à descrição do percurso metodológico, trazendo uma reflexão sobre os caminhos que nortearam o processo de construção desta pesquisa e a coleta de dados, bem como os procedimentos para a transcrição e as discussões dos dados coletados.

Por conseguinte, na seção IV são realizadas as análises dos dados produzidos em campo, e os resultados da pesquisa são apresentados. Em seguida, são apresentadas as considerações finais e os apêndices.

CAPÍTULO I
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Esta seção apresenta uma discussão sobre a educação da pessoa com Deficiência Intelectual no Brasil, pois a pesquisa em questão contempla essa temática. Além disso, traz informações sobre a EJA, modalidade de ensino básico em que os professores de Língua Portuguesa e os professores de apoio à inclusão atuam com estudantes jovens e adultos com e sem Deficiência Intelectual.

1.1 Breve Panorama Social e Escolar da Deficiência Intelectual

No Brasil, a Educação Especial no Brasil é marcada por conceitos que permearam o tratamento ofertado às pessoas com deficiência, sendo que esses se relacionavam "[...] à estrutura social, política e cultural do povo" (SHIMAZAKI, 2006, p. 43).

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas "portadoras"[2] de deficiência é atitude recente em nossa sociedade, conforme afirmam Mazzotta (2001) e Auada (2015), que complementa ao dizer que "somente em meados do século XX, as concepções de homem e sociedade transformaram-se de forma que passaram a contemplar a todas as pessoas" (AUADA, 2015, p. 23).

Vários estudiosos discutem a trajetória social e escolar das pessoas com deficiência no Brasil, dentre os quais destacam-se Mazzotta (1996; 2001), Januzzi (2004; 2012), Mendes (2006; 2010), Shimazaki (2006) e Auada (2015). As pesquisas apontam, historicamente, diferentes modos de ver as pessoas com deficiência, passando pelo misticismo, abandono, extermínio, superproteção, segregação, exclusão, integração, e, atualmente, o processo de inclusão (PESSOTTI, 1984; GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013).

Garghetti, Medeiros e Nuernberg (2013) afirmam que o conceito de deficiência tem uma relação estreita com as concepções sociais, políticas, econômicas e ideais que nortearam cada período da história e complementam que

> Durante séculos, os "diferentes" ficaram à margem dos grupos sociais, mas, na medida em que o direito do homem à igualdade e a cidadania tornou-se motivo de preocupação, a percepção em relação à pessoa com deficiência começou a mudar. A rejeição cedeu lugar às atitudes de proteção e filantropia que até hoje prevalecem, apesar dos esforços do movimento das pessoas com

[2] O termo portador foi mantido como utilizado pelo autor citado, no entanto, não está mais em vigência para se referir às pessoas com deficiência.

> deficiência e seus apoiadores para que essa postura seja substituída pelo reconhecimento da igualdade de direitos e acessos (GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013, p. 103).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é o mais importante documento que trata dos direitos dos cidadãos com deficiência. Ela traz a definição de pessoa com deficiência como sendo "aquela que tem impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas" (GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013, p. 104).

No que diz respeito à educação, os autores apontam, na Convenção, a defesa de um sistema inclusivo em todos os níveis, considerando a educação inclusiva como "o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à do estudante que, por sua vez, deve representar a diversidade humana" (GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013, p. 104). Desse modo, almeja-se promover não somente a inserção dos indivíduos com deficiência na sociedade, mas sua participação efetiva, o que implica na construção de escolas capazes de garantir o desenvolvimento integral de todos os estudantes, sem distinção.

Até o século XVIII a Deficiência Intelectual, confundida com doença mental, era tratada pela medicina através da institucionalização, que consistia no isolamento social desses indivíduos, mantidos em instituições afastadas de suas comunidades e de suas famílias, por motivos de proteção, tratamento, ou de processo educacional (ARANHA, 2001).

Quanto às tentativas de elaboração do conceito de deficiência, Garghetti, Medeiros e Nuernberg (2013) destacam as publicações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e a Saúde (CIF)

> Em uma primeira tentativa de organizar uma linguagem universal sobre lesões e deficiências, a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou o conceito de deficiência: substantivo atribuído a toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente, e pode ser classificada em cinco grupos: física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla. Com a publicação da CIF pela OMS em 2001, tem-se um marco no debate sobre deficiência, já sob forte influência do modelo social. A CIF traz o novo significado do termo deficiência: uma experiência sociológica e política e não apenas o resultado de um diagnóstico biomédico sobre corpos anômalos (GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013, p. 104).

Evidencia-se, no conceito da OMS, a predominância do modelo médico, biológico e naturalizante da deficiência, baseado somente nos diagnósticos, enquanto a CIF traz um novo

significado para a deficiência, baseado no modelo social. Assim, a partir do século XIX, passou-se a considerar as potencialidades dos indivíduos com deficiência, envolvendo, aos poucos, estudiosos da área da psicologia e da pedagogia, que realizaram as primeiras intervenções educacionais, principalmente nos países da Europa.

Quanto aos testes avaliativos, Pereira (2014), afirma que:

> para que se possa avaliar as pessoas quanto ao funcionamento intelectual, deve-se levar em conta a diversidade cultural dos envolvidos e as diferenças em seus padrões de comunicação e comportamento. Os déficits no funcionamento adaptativo de um indivíduo se manifestam no contexto de ambientes comunitários típicos de sua faixa etária, e dependem do grau de necessidades de apoio para realizar determinadas tarefas comuns (PEREIRA, 2014, p. 01).

Nesse sentido, baseando-se em Grossman (1983), o comportamento adaptativo é dividido em 8 áreas, e pelo menos 2 delas devem ser deficitárias em uma pessoa com Deficiência Intelectual: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, utilização de recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, habilidades acadêmicas e trabalho e lazer.

O autor destaca, ainda, que o termo atraso global do desenvolvimento (neuro)psicomotor é usado especificamente para crianças pequenas, menores de 5 anos de idade, nas quais a distinção entre um problema motor e um transtorno psiquiátrico e a caracterização mais ampla de deficiências do desenvolvimento nem sempre pode ser realizada.

Segundo Pereira (2014), na literatura, podemos encontrar muitas variações da definição de Deficiência Intelectual, mas a maioria delas classifica este sinal neurológico em 4 graus de gravidade (leve, moderado, grave e profundo) com base no Quociente de Inteligência (QI) (Tabela 1).

Tabela 1 - Classificação da Deficiência Intelectual de acordo com o quociente de inteligência

Nível da DI	CID-10	AAMR	APA	
Leve	QI: 50–69 IM: 9-11 anos	QI: 50–55 a 70–75	QI: 55–70	+ pelo menos dois déficits adaptativos
Médio ou Moderado	QI: 35–49 IM: 6-8 anos	QI: 35–40 a 50–55	QI: 35–54	
Grave ou Severo	QI: 20–34 IM: 3-5 anos	QI: 20–25 a 35–40	QI: 20–34	+ Déficits em todas as oito categorias
Profundo	QI: < 20 IM: < 3 anos	QI: < 20–25	QI: < 20	

DI: Deficiência intelectual. QI: quoficiente de inteligência. IM: Idade mental de um adulto. CID-10: Classificação Internacional de Doenças para a DI de acordo com a Organização Mundial da Saúde. AAMR: *American Association on Mental Retardation/Deficiency*. APA: *American Psychological Association* (APA, 2000).

Fonte: (PEREIRA, 2014).

A Deficiência Intelectual leve é muitas vezes diagnosticada tardiamente ou nem sequer é diagnosticada, já que na maioria das vezes ela se apresenta de forma não-sindrômica ou associada a elementos dismórficos menores, que passam despercebidos durante uma avaliação médica. Ela é caracterizada por dificuldades de aprendizagem que não são muito graves. Muitos adultos com este sinal são propensos a trabalhar e adquirir boa autonomia pessoal e independência social (SCHALOCK *et al.*, 2010 *apud* PEREIRA, 2014).

A Deficiência Intelectual moderada está associada a dificuldades significativas de aprendizagem. Ela se caracteriza pela aquisição de competências simples, permitindo a comunicação social, um certo grau de autossuficiência e uma vida semi-independente. As noções básicas de leitura e escrita são raramente adquiridas. Já a Deficiência Intelectual grave é acompanhada por uma completa dependência para a realização das tarefas e ações cotidianas. Enquanto a Deficiência Intelectual profunda é caracterizada por uma redução severa do potencial de comunicação e de mobilidade (SCHALOCK *et al.*, 2010 *apud* PEREIRA, 2014).

Em termos educacionais, apenas na década de 1960, sob a proposta do paradigma da integração, foi implantada a educação inclusiva nas escolas, o que representou, segundo Glat, Fontes e Pletsch (2006), um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial. Com a criação das classes especiais para a realização dos atendimentos educacionais, que passaram a ser denominados de paradigma de serviços e seguiam a filosofia da normalização, os estudantes com deficiência eram preparados para a sua adaptação ao ensino regular (ARANHA, 2001).

Nessa perspectiva, o problema permanecia centrado no indivíduo, uma vez que a escola voltava o ensino àqueles com condições de acompanhar as aulas e realizar as atividades propostas sem se preocupar com as necessidades individuais. Sendo assim, os estudantes com deficiência eram segregados em escolas e classes especiais por não apresentarem as condições consideradas necessárias para o ingresso nas salas regulares (BUENO, 2001). No contexto apresentado, o paradigma de integração foi alvo de duras críticas, perdeu espaço e ampliou as discussões sobre a cidadania das pessoas com deficiência.

Garghetti, Nuernberg e Medeiros (2006) destacam que a década de 1980 foi marcada pelo surgimento de um novo paradigma caracterizado pelo pressuposto da não segregação da pessoa com deficiência e acesso aos recursos disponíveis a todos os indivíduos, fundamentando-se na inclusão. Desse modo, as pessoas com deficiência passam as ser matriculados nas turmas regulares de ensino, ficando a escola responsável por se reestruturar

para se adequar às condições e necessidade do aluno. Fundamentando-se em Aranha (2001), os autores pontuam que

> A proposta da educação inclusiva continua norteando o processo, mas o novo paradigma fundamenta-se na inclusão, a qual preconiza que esses alunos, independentemente do tipo de deficiência ou grau de comprometimento, devem ser absorvidos diretamente nas classes comuns do ensino regular, ficando a escola com a responsabilidade de se reestruturar para poder atendê-los. Crianças e adolescentes com deficiência passam a ser matriculados nas turmas regulares de ensino, tornando-se possível o acesso e permanência de todos os alunos por meio de uma transformação da escola (GARGHETTI; NUERNBERG; MEDEIROS, 2006, p. 104).

Vale ressaltar que, no decorrer dessa movimentação sócio-histórica e cultural dialética, a Deficiência Intelectual, hoje reconhecida como uma condição do indivíduo, foi marcada por conceituações diversas, incluindo: idiota, imbecil, débil mental, oligofrênico, excepcional, retardado, deficiente mental, entre outros. Esses nomes apareceram na medida em que novas estruturas teóricas surgiram e os nomes mais antigos passaram a indicar um estigma (GARGHETTI; NUERNBERG; MEDEIROS, 2006).

Para Bakhtin e Volochinov (2009), o discurso que dá significado ao conceito de Deficiência Intelectual é perpassado pela forma de perceber o mundo e as pessoas em determinado espaço social e cultural, que vai definindo as formas de interação entre os indivíduos e construindo sentidos acerca do que é normal ou anormal para determinada sociedade.

Com a proposta da inclusão escolar, buscou-se um termo menos estigmatizante e estereotipado para o conceito de Deficiência Intelectual que, à época e ao longo da história, enfatizava a deficiência numa perspectiva negativa, como impedimento e falta de possibilidade educacional através do uso de termos pejorativos, como idiota, retardado mental e imbecil, visão que acarretou numa Educação Especial também limitada e reduzida voltada para a terapia ocupacional, acrescentando-se a segregação do estudante com deficiência do convívio social (ALMEIDA, 2016).

Na atualidade, a Deficiência Intelectual é compreendida, segundo o sistema de classificação da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), como uma condição caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas manifestadas antes dos 18 anos de idade (AAMR, 2006). Este é o conceito mais utilizado na área educacional e adotado nesta pesquisa.

Vale destacar que a Deficiência Intelectual não é aqui entendida como um transtorno médico ou mental, embora possa ser codificada em uma classificação médica das doenças ou em uma classificação de transtornos mentais. Também não é uma condição estática e permanente. Refere-se a um estado particular de funcionamento que começa na infância, é multidimensional e é afetado positivamente pelos apoios individualizados (AAMR, 2006).

Mesmo com o avanço no entendimento da condição de deficiência, o processo de inclusão das pessoas com deficiência ainda encontra resistência na sociedade. Assim, apesar de a proposta de inclusão nortear as políticas educacionais e os documentos oficiais que regem as leis educacionais no Brasil, a efetivação de um ensino que atenda de forma igualitária e equitativa a todos os estudantes ainda é um grande desafio, tanto para as escolas quanto para os profissionais que atuam nesse espaço, desde os professores, diretores, coordenadores e demais funcionários.

Almeida (2016), fundamentando-se na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1997), especialmente nas obras do Tomo V sobre Defectologia, aporte teórico e metodológico dessa pesquisa, afirma que a educação teria um papel social para todos os estudantes com e sem deficiência, sem distinção, na promoção de seu desenvolvimento para viver e atuar em sociedade. Desse modo, seria possível a construção de uma escola inclusiva que contempla as diversidades, considerando-as como um aspecto propulsor e fundamental à formação humanizadora dos indivíduos.

No entanto, esta máxima ainda não foi compreendida pelas escolas que dizem ofertar a educação inclusiva, pois ao passo em que Vygotsky (1997) e Bakhtin (2003) entre outros estudiosos que se fundamentam na Teoria Histórico-Cultural concebem a interação social como um fator determinante para o desenvolvimento das funções superiores, quando se tem um propósito e uma intencionalidade educacional pré-definidos, com vistas à aprendizagem, muitas escolas veem essa interação como falta de disciplina (ALMEIDA, 2016).

Nesse contexto, o avanço em relação à integração das pessoas com deficiência, em que há o deslocamento do foco do ensino na deficiência para o ser humano, ressalta a necessidade de reestruturação do sistema escolar com ênfase no ensino, na escola e nas condições de aprendizagem ofertadas, como também nos recursos e apoios que poderão possibilitar o sucesso escolar dos estudantes que constituem o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)[3] (JANNUZZI, 2012; ALMEIDA, 2016).

[3] Considera-se Público-Alvo da Educação Especial, segundo a LDBEN (Lei nº. 9.394/1996), os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996)

Essa realidade atribui ainda mais responsabilidades às instituições escolares e, principalmente, aos professores e suas práticas voltadas às especificidades de cada aluno. Nesse sentido, vale destacar que a Educação Especial defende a inserção e a qualidade de ensino dos estudantes com deficiência, e a escola é considerada como mediadora na transformação da sociedade. Os estudantes com deficiência influenciam nesse processo na medida em que se tornam conscientes dos condicionamentos necessários para essa transformação. Assim, os recursos são destacados, de acordo com Januzzi (2012, p. 162), como "possibilitadores da participação, da apreensão dos conhecimentos necessários ao tempo, ao lugar, ao exercício da cidadania".

Reforçando a perspectiva de Vygotsky (1997), que afirma que o desenvolvimento do estudante com ou sem deficiência ocorre por meio da interação social e da apropriação da cultura e do conhecimento construído historicamente, Almeida (2016) afirma que

> A escola voltada para a realidade da educação inclusiva representa um dos caminhos na constituição da identidade da pessoa com deficiência por ser um espaço onde o conhecimento, historicamente, produzido e acumulado está organizado em forma de conteúdos acessíveis a todas as classes sociais, independentemente de sua condição de humanização, sendo um espaço profícuo para a realização do diálogo, por meio do qual o indivíduo, com deficiência ou não, significa os conceitos científicos e amplia o seu universo de desenvolvimento pessoal (ALMEIDA, 2016, p. 64-65).

Não apenas a equipe pedagógica necessita estar apta a receber e atender aos estudantes com e sem deficiência, adequando seu funcionamento, estrutura, recursos humanos e materiais, além de suas práticas pedagógicas conforme as especificidades e necessidades dos discentes. É fundamental, também, que todos estejam engajados na promoção de um ensino colaborativo que possibilite a inclusão dos estudantes, considerando-os, em suas condições reais, como indivíduos possuidores de direitos, capazes de aprender e se desenvolver de forma integral no âmbito social e acadêmico.

As transformações pautam-se na superação do modelo tradicional, classificatório e excludente de ensino, destacando-se, conforme a proposta do Desenho Universal da Aprendizagem, a importância de adequações pedagógicas que envolvem a adequação do currículo, das atividades, da avaliação, considerando-se a diversidade de estudantes e as singularidades quanto ao ritmo e a forma de aprendizagem.

No que diz respeito aos aspectos legais, a Educação Especial está bem regulamentada. No entanto, há uma grande diferença entre o que está posto nos documentos e o que é implementado no contexto da prática, conforme a (re)interpretação dos atores que encenam essas políticas no chão na escola, no caso os professores, e conforme as condições estruturais,

tais como recursos materiais, tecnológicos e humanos disponíveis para realizar um trabalho eficaz na perspectiva inclusiva.

A mudança mais urgente e essencial para se possibilitar a solidificação de uma educação inclusiva é a superação da barreira atitudinal, além das barreiras estruturais, instrumentais e comunicacionais. Ou seja, todos os envolvidos no processo educacional e a comunidade em geral precisam ver a pessoa com deficiência como um ser social, deslocando o foco de suas limitações de ordem biológica para o reconhecimento e a potencialização de suas possibilidades de aprender e se desenvolver por meio da sua inclusão escolar e social, em interação com os outros e com o meio, usufruindo do apoio e dos suportes necessários (AMARAL, 1998; MARTINEZ, 2015).

Assim, cabe às escolas se adaptarem às especificidades de seus estudantes para lhes garantirem, além do acesso, a permanência e possibilidades de aprendizado e desenvolvimento com equidade, respeitando-se os princípios dos direitos humanos. Nesse sentido, as escolas de Educação Básica que ofertam a modalidade EJA se constituem como espaços de escolarização e de desenvolvimento de estudantes jovens e adultos numa perspectiva inclusiva e emancipatória.

Compreendemos a escolarização e o letramento dos estudantes com Deficiência Intelectual nas escolas regulares de Educação Básica e nas salas de aula comuns pautadas nas práticas de letramento numa dimensão social como a forma mais eficiente de se possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente construídos pelo ser humano e aos múltiplos saberes que constituem a cultura humana.

Ao partir dos conhecimentos cotidianos para a construção do conhecimento científico e para a (re)significação de si mesmo, do outro e do mundo, considera-se como foco as possibilidades de desenvolvimento do indivíduo com deficiência, e não as suas limitações. Assim, o estudante se torne protagonista do seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento, o que promove a sua autonomia e uma participação social mais crítica e atuante na defesa pelos seus direitos.

Tomando por base a minha vasta experiência enquanto professora de sala de aula comum da Educação Básica, ministrando aulas de Língua Portuguesa há vinte anos em diferentes etapas e modalidades de ensino, afirmo que é possível, em termos práticos, efetivar e promover uma educação inclusiva por meio do planejamento colaborativo, da proposição e da realização de práticas educacionais que envolvam todos os estudantes, motivando os estudantes com Deficiência Intelectual a participarem de todas as atividades junto com os demais colegas. Essa interação entre o aluno, o professor e os outros estudantes é essencial para

o desenvolvimento do indivíduo e para o seu letramento. Sendo realizada de forma responsiva, com uma mediação desafiadora e estimulante, o resultado dessa interação se torna eficiente e de sucesso para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, as limitações são consideradas no sentido de impulsionar o desenvolvimento potencial do estudante com Deficiência Intelectual por vias alternativas, na perspectiva da compensação. Dias e Oliveira (2013), corroborando com Vygotsky (1997), afirmam que o dano biológico somente gerará impacto restritivo na vida da pessoa quando houver resposta social negativa, em sentido contrário, poderá servir como estímulo ao indivíduo em seu processo de desenvolvimento.

Nesse contexto, a escola tem um papel fundamental como um espaço que possibilita a deficiência primária a ser suplantada por novas formulações qualitativas, por meio da participação do indivíduo com Deficiência Intelectual em sistemas de atividades ricos e contextos desafiadores. O professor tem o papel de mediar as situações e momentos de interação significativa dos estudantes uns com os outros, com os professores e com o meio, em condições favoráveis e adequadas.

Coaduna-se nessa pesquisa com a importância da mediação aluno-aluno e professor-aluno numa relação interpessoal de construção do conhecimento que, ao ser problematizado, vivenciado e modificado na sua concretude, vem a ser internalizado numa instância intrapessoal de apropriação que está em constante movimento, num processo de desconstrução e (re)construção ao longo da vida. Como nos aponta Freire (2011, p. 87) “o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade”.

A oferta do ensino inclusivo incide na execução de práticas de ensino na perspectiva do letramento social através de estratégias e metodologias diversificadas, planejadas e sistematizadas de maneira conjunta entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão, com vista a atender às necessidades e especificidades dos estudantes com Deficiência Intelectual (KLEIMAN, 1991; SOARES, 2010; ROJO, 2004; 2009).

Com a utilização dos recursos e dos materiais adequados, estes podem ter oportunidade não somente de se socializar no espaço escolar, mas também de se desenvolver como ser humano de forma plena e integral em todos os aspectos: intelectual, cultural, artístico, político, social, comunicativo e profissional.

É necessário prezar, no ambiente social e escolar, pela preservação do direito à dignidade do indivíduo, como assegura o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA; BRASIL, 2008) e a Constituição Federal (BRASIL, 1988), bem como pela formação da sua identidade e ao exercício ativo e consciente da cidadania, visando a superação de todas as barreiras de

acessibilidade e de inclusão historicamente construídas e presentes na sociedade até os dias atuais.

Incluir o estudante com deficiência no ensino regular comum aponta para a democratização do ensino regular, com a superação da exclusão de pessoas com deficiência e da dicotomia existente entre ensino comum e a Educação Especial. Nesse sentido, considera-se que as escolas de Educação Básica que ofertam a modalidade EJA também se constituem espaços de escolarização e desenvolvimento de estudantes com Deficiência Intelectual (ALMEIDA,2016).

A condição da deficiência marginaliza os jovens e adultos socialmente até os dias atuais, sendo agravada pelo fato de muitos pertencerem à classe trabalhadora e não terem concluído os estudos na idade padronizada socialmente. Em outros casos, há ainda a sobreposição de questões relacionadas à classe social, gênero, raça e condições de vulnerabilidade social. Apresentaremos alguns aspectos relacionados à EJA, modalidade de ensino em que as professoras participantes desta pesquisa atuam e acompanham os estudantes com Deficiência Intelectual matriculados.

1.2 A Educação de Jovens e Adultos (EJA)

O movimento em defesa da EJA originou-se nos anos 1940 e se fortaleceu nos anos 1950 através do engajamento intenso de estudantes, sindicatos e outros grupos. Em decorrência dessa movimentação, foi aprovado, em 1964, o Plano Nacional de Alfabetização, cuja principal marca, segundo Capucho, (2012, p.57) consistiu na “compreensão de que um processo de alfabetização e educação de jovens e adultos deveria ser estruturado a partir de um exame crítico da realidade do(a) estudante, da identificação das origens dos seus problemas e das possibilidades de superá-los”.

Depreende-se, portanto, o reconhecimento do estudante como protagonista do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento por meio de um ensino contextualizado com a sua realidade social e pautado nas vivências, experiências e conhecimentos prévios dos estudantes, a fim de identificar a origem dos seus problemas e criar possibilidades de contribuir na sua superação, numa perspectiva de emancipação social.

No entanto, os avanços regulamentados em políticas nos anos de 1960 foram desconsiderados e silenciados no período da ditadura militar, sendo visibilizados novamente na década de 1980 por meio de iniciativas de resistência popular, da sociedade civil e de algumas organizações governamentais que romperam com o modelo educacional imposto.

Essas lutas pelo Direito à Educação e a ampliação da oferta de escolarização aos jovens e adultos estão associadas às conquistas regulamentadas legalmente pela Constituição Federal de 1988, que assegurou a educação como um direito de todos, independentemente da idade, e o reconhecimento legal da EJA como uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental pela LDBEN e Ensino Médio.

Nesse sentido, Cavalcanti (1999) e Fumis (2016) afirmam que a EJA se trata de uma modalidade de ensino que abarca grupos e faixas etárias e classes sociais com especificidades e requer olhar e práticas distintas daquelas empregadas em outras modalidades de ensino. De acordo com a LDBEN, a aprendizagem para este grupo ocorre após períodos sem acesso ao ensino, ocorrendo também em menor tempo e em condições de simultaneidade com trabalho e outras questões da juventude, vida adulta, da velhice e do desenvolvimento humano.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000 *apud* LEITE; CAMPOS, 2018),

> O desafio da expansão do atendimento na EJA já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas estende-se àquela que frequentou os bancos escolares e que, no entanto, não obteve aprendizagem suficiente para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país, e seguiu aprendendo ao longo da vida (HADDAD; DI PIERRO, 2000 *apud* LEITE; CAMPOS, 2018, p. 17).

Vale destacar na diversidade dos indivíduos que compõem o público da EJA, o caso dos estudantes que participaram dos programas governamentais de aceleração da aprendizagem e chegam ao Ensino Médio sem saber ler e nem escrever.

Hanum (2010, p. 12) afirma que os programas de aceleração foram criados com o objetivo de promover um ensino de qualidade e corrigir a defasagem idade/série. No entanto, a realidade não corresponde com as intenções proclamadas devido às dificuldades funcionais de implantação e o não alcance dos resultados projetados. Apesar da superação da defasagem de idade verificada no percurso escolar, não houve melhoria significativa nas aprendizagens, pois "a maioria dos alunos egressos estava retida no primeiro ano do Ensino Médio".

A autora destaca ainda que, conforme o documento orientador do Programa, seu êxito seria atestado se os estudantes viessem a ser bem-sucedidos em suas aprendizagens, superando a defasagem de idade verificada no seu percurso escolar e tornando-se aptos a ingressar no Ensino Médio. Nesse sentido, Hanum (2010) aponta alguns impasses verificados nas condições de funcionamento do Programa como

> provável inadequação metodológica por parte dos professores na sala de aula, distanciamento dos alunos em relação ao currículo por razões sociais, culturais, psicológicas e cognitivas, inadequação do formato de sequência

> curricular existente na proposta pedagógica do Programa, além de insuficiências no sistema de avaliação, na organização do espaço físico, nas rotinas do cotidiano escolar, nas normas disciplinares e nas formas de exigir postura de estudo nos alunos por parte do professor (HANUM, 2010, p. 12).

Entende-se que a proposta parecia politicamente adequada e bem-intencionada, mas os sinais evidenciavam seu não êxito por não promover a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Ademais, os professores efetivos apresentavam resistência em assumir as classes de Aceleração ou de correção de fluxo, sendo essas assumidas, na maioria das vezes, por professores com contratos de curta duração, o que gerava várias trocas de professores durante o ano letivo, ocasionando um fator negativo para a escola e para os estudantes devido à quebra de sequência do conteúdo que se diferia do ensino regular.

Cavalcanti (1999 *apud* FUMIS, 2016) destaca que o aluno, quando volta para a escola, pode ter interesse em aprender aquilo que lhe interessa, algo que possa ser útil para sua vida. Essa percepção de utilidade e ensino contextualizado pode motivá-lo. Em consonância, Fumis (2016) ressalta que o modo de ensino pressuposto pelas legislações sobre a EJA propõe que o professor assuma papel de formador, e não apenas transmita informações e conteúdo. Para tanto, seria necessário trabalhar com atitudes e valores a serem promovidos de forma compatível com as possibilidades de aprendizagem dos educandos.

A EJA possui papel importante na sociedade, pois propõe a oferta de aprendizagem e formação de modo permanente e não apenas em modo de ensino compensatório através do que se chamava “supletivo”. Trata-se de uma modalidade da Educação Básica ofertada tanto no ensino presencial quanto na Educação à Distância (EAD), com o objetivo de democratizar o ensino da rede pública no Brasil.

Atualmente, a EJA é dividida em etapas, com abrangência do Ensino Fundamental ao Médio. A EJA Ensino Fundamental se dá a partir de 15 anos para aqueles que não completaram a etapa entre o 1º e o 9° ano, tendo duração média de 2 anos para a conclusão. Já a EJA Ensino Médio se destina a estudantes maiores de 18 anos que não completaram o Ensino Médio. O tempo médio de conclusão dessa etapa é de 18 meses (BRASIL, 2002).

No que concerne às legislações acerca da EJA, o Parecer CNE/CEB nº.11/2000 também a reconhece como modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2000a). A Resolução CNE/CEB nº. 1/2000 diz que a EJA deve considerar as situações específicas dos estudantes, os seus perfis e faixas etárias, pautando-se pelos princípios de diferença, equidade e na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2000b). No âmbito da Constituição Federal de 1988 é defendido que a educação é um direito de todos, sendo que o artigo 208 dispõe que a educação é obrigatória àqueles com

idades entre 4 e 17 anos, sendo assegurada inclusive para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

A LDBEN, na Seção V, institui especificidades para a EJA. No artigo 37, tem-se orientações sobre os aspectos pedagógicos da EJA, que deverá se atentar às características dos educandos e suas condições de vida e de trabalho, enfatizando a permanência do trabalhador na escola. Já o artigo 38 trata dos sistemas de ensino, o caráter regular dos mesmos, além de especificar a idade mínima para aprovação do estudante para o nível Fundamental, de 15 anos, e para o nível Médio, de 18 anos (BRASIL, 1996). A EJA-EAD e presencial possuem respaldo na Resolução Federal nº. 03/2010 que institui diretrizes operacionais para a EJA (BRASIL, 2010).

Em Goiás, a EJA presencial e à distância é regulamentada através da Resolução CEE/CP nº. 08, de 09 de dezembro de 2016 (GOIÁS, 2016), não se referindo ou especificando, em seu texto, sobre o modo de ensino e operacionalidade da metodologia à distância. Contudo, tal resolução estabelece diretrizes visando estabelecer modos de lidar com o educando desta modalidade, tais como

> **Art. 6º.** Acompanhamento especial individualizado e recuperação paralela ofertada aos alunos que demonstrarem dificuldades de desenvolvimento e efetuada por equipe devidamente preparada, em horário compatível com a atividade profissional exercida pelo educando.
> **Art. 6º. § 1º.** A avaliação na EJA deve respeitar as características próprias deste aluno: idade, desenvolvimento, experiência laboral, participação nas atividades escolares, criatividade e capacidade de tomar iniciativa, de apropriar-se dos conteúdos ministrados, comunicação com colegas, professores e demais agentes educativos, sociabilidade, visando à assimilação dos conhecimentos, desenvolvimento nas habilidades de ler-escrever-interpretar-comunicar, e aquisição das competências, conhecimentos, atitudes e valores oriundos, de maneira formal e informal, da escola, da experiência e do mundo do trabalho (GOIÁS, 2016, p. 02).

Por um lado, observa-se que as legislações federais e estaduais corroboram para a afirmação da EJA, especificando atenção com as condições específicas de cada educando, o que inclui, em nossa perspectiva, as pessoas com Deficiência Intelectual. Por outro lado, Capucho (2012, p. 57) pontua que "[...] poucos foram os Estados e Municípios que estruturaram políticas públicas de educação para jovens, adultos(as) e idosos(as)".

Essa falta de estruturação foi agravada durante os anos de 1990 com a lógica neoliberal de precarização do trabalho e da educação do trabalhador, evidenciando que as legislações federais, apesar de constituírem conquistas históricas e marcos legais no âmbito da educação,

por si só não asseguram a efetivação de direitos nas esferas estaduais e municipais e no contexto da prática (CAPUCHO, 2012).

Os anos 2000 são marcados por um aparente engajamento federal, permeado pelos escusos interesses capitalistas das organizações multilaterais em prol da melhoria das políticas de acesso, permanência e elevação da escolaridade de jovens, adultos e idosos. Porém, os resultados demonstram a ineficiência e a precariedade das políticas educacionais na escala micro e, inclusive, os desafios de uma efetiva implantação das políticas da EJA e da Educação Especial.

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no país no período de 2014 a 2024 e foi aprovado mediante a LEI N° 13.005/2014, em decorrência da Lei todos os estados e municípios criaram os seus respectivos planos e adequaram suas metas e estratégias para atendimento de suas realidades específicas.

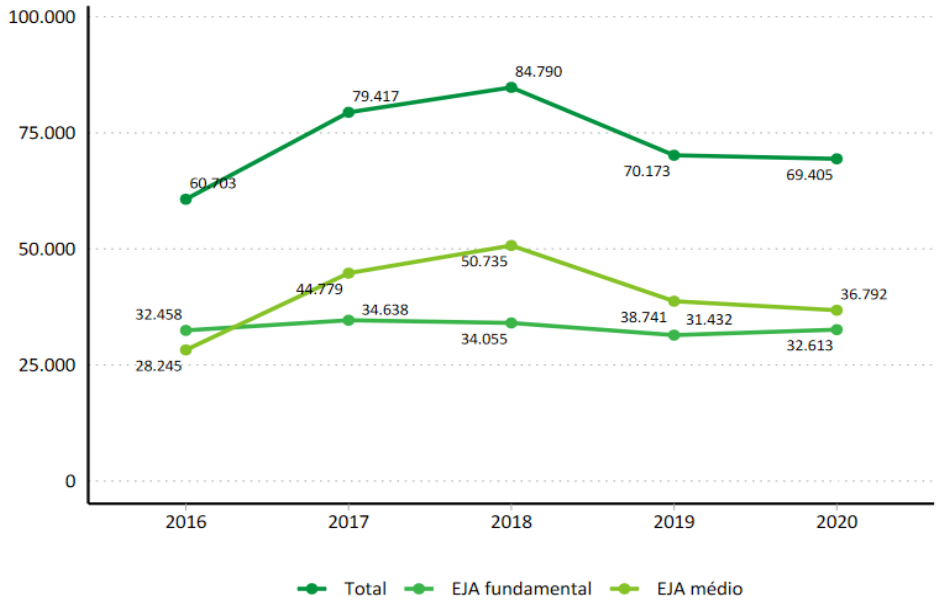
No Estado de Goiás, o Plano Estadual de Educação foi instituído por meio da Lei nº 18.969/2015 e o início dos trabalhos na Secretaria aconteceram a partir do ano de 2008/2017 por meio da Lei Complementar nº 062/2008 art. 3º, a qual já direcionava algumas políticas educacionais objetivando a melhoria da qualidade da educação em nosso estado.

Conforme estabelecido no Plano Estadual da Educação de Goiás (2015/2025), a meta 6 é elevar a escolaridade média da população de 18 anos ou mais e dentre as estratégias voltadas para a EJA, a 6.1 é assegurar a oferta de Educação de Jovens e Adultos – EJA gratuita, correspondente ao Ensino Fundamental e Médio para 50% da população acima de 15 anos que não tenha atingido esse nível de escolaridade, pois há uma demanda muito grande de jovens e adultos não alfabetizados em todo o Estado de Goiás. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais é de 7,2% e, considerando o analfabetismo funcional (pessoas com até 4 anos de escolarização), essa taxa chega a 19,7%. Mesmo com uma taxa de urbanização de 90,29%, Goiás ainda possui alto índice de não alfabetizados.

No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019 (IBGE, 2020), a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade ou mais foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos). Como forma de incentivar a matrícula na EJA, esta poderia ser oferecida de forma integrada à Educação Profissional, conforme estabelecido pela Meta 10 do Plano Nacional da Educação (PNE). O atual Plano Estadual da Educação de Goiás (2008/2017) prevê, de forma incipiente, que a EJA contribua para a formação profissional. Por isto, Goiás, até o ano de 2013, só oferecia 1,9% das matrículas em EJA integrada à Educação Profissional.

O número de matrículas da EJA cresceu 14,3% de 2016 a 2020, chegando a 69.405 matrículas em 2020. Em relação ao ano de 2019, o número de matrículas da EJA de nível fundamental cresceu 3,8%. A EJA de nível médio apresentou uma redução de 5,0% em relação a 2019. O quantitativo de matrícula é maior na etapa do Ensino Médio (36.792) do que no Ensino Fundamental (32.613), conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Número de Matrículas na EJA em Goiás 2016-2020



Fonte: (BRASIL, 2021).

Nesse sentido, a ampliação da EJA para a modalidade à distância EJA-TEC, regulamentada pela Secretaria de Estado de Educação Cultura e Esporte (SEDUC) por meio da Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais e Gerência de EJA, tem a intenção de atender à demanda da EJA – Terceira Etapa, oportunizando a todo o público de jovens e adultos o acesso ao ensino e a continuidade à escolarização básica.

Vale ressaltar que as escolas ainda ofertam a modalidade EJA enfrentam, semestralmente, ameaças de fechamento do turno noturno no qual se articula tal modalidade, havendo sempre o fechamento de turmas e a redução da carga horária de professores que ficam sem suas aulas, que precisam buscar completar sua carga horária na etapa do Ensino Fundamental II, acarretando, muitas vezes, em uma mudança de escola. O projeto do governo é ofertar a modalidade da EJA somente na modalidade EAD, seguindo a lógica neoliberal de barateamento de gastos que só intensifica a precarização da educação.

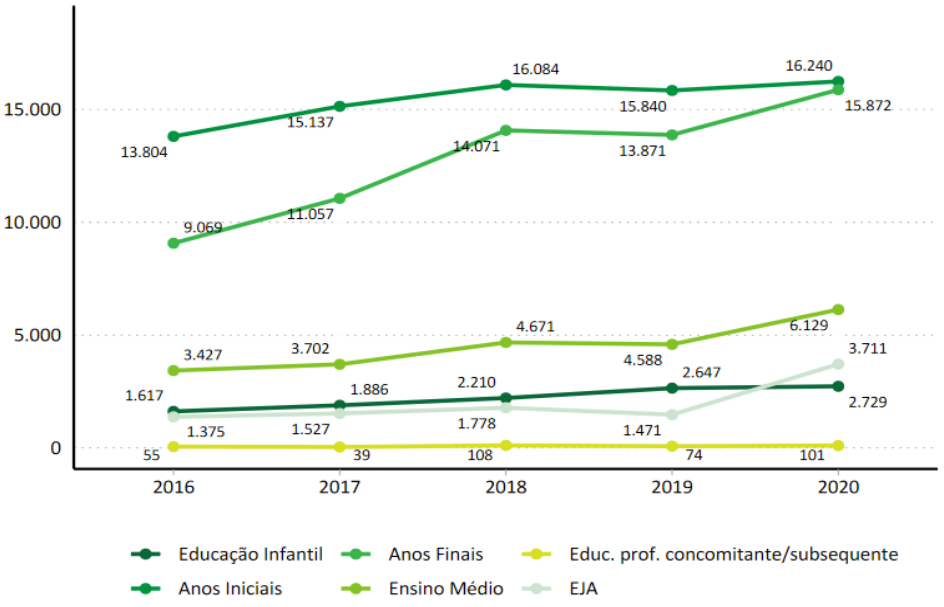
As barreiras para a efetiva implantação desse projeto, de modo a proporcionar um ensino público de qualidade, são preocupantes porque grande parcela dos estudantes não tem acesso à

Internet de boa qualidade. Outros não possuem equipamentos tecnológicos (celular, *notebook*, *tablet*) ou, se possuem, são aparelhos ineficazes para o acompanhamento das aulas à distância. Há, ainda, aqueles que não possuem o letramento digital necessário para utilizar as ferramentas virtuais que possibilitam o ensino à distância (*Zoom, Meet, Google Class*). Além disso, vale acrescentar as questões relacionadas à escassez de tempo suficiente e de espaço adequado, em termos de estrutura física (iluminação, móveis) para realizar os estudos em casa.

É fato que a disseminação da cultura inclusiva tem permitido às pessoas com deficiência, seja intelectual ou outro tipo, maior participação social e acesso à escolarização. Com a política da educação inclusiva, um maior número de jovens e adultos com Deficiência Intelectual concluem o Ensino Médio e se qualificam para a transição ao Ensino Superior ou ao mercado de trabalho (DIAS, 2011).

De acordo com o Censo Escolar (BRASIL, 2021), o número de matrículas da Educação Especial chegou a 44.782 em 2020, um aumento de 52,6% em relação a 2016. O maior número de matrículas está nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que concentra 36,3% das matrículas da Educação Especial. Quando avaliada a diferença no número de matrículas entre 2016 e 2020 por etapa de ensino, percebe-se que as matrículas de Ensino Médio cresceram 78,8%.

Gráfico 2 - Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns ou Especiais Exclusivas Segundo a Etapa de Ensino em Goiás 2016-2020



Fonte: (BRASIL, 2021).

Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio de 2013 (IBGE, 2015), Goiás tem 85,9% da população de 4 a 17 anos, com deficiência, frequentando a escola, ficando acima da média nacional. No entanto, as conquistas não têm sido homogêneas em relação a todos os tipos de deficiência. A condição de Deficiência Intelectual e as deficiências não sindrômicas detêm características peculiares em que o diagnóstico possui papel determinante para a definição e a caracterização da deficiência, além de colaborar para sustentar o preconceito e a discriminação negativa, prejudicando a garantia de direitos a essa parcela da população.

No que diz respeito aos estudantes com Deficiência Intelectual matriculados na modalidade EJA, as barreiras que impossibilitam o acesso à essas ferramentas e à educação, que é um direito assegurado pela legislação, mostram-se ainda mais alarmantes.

Estes estudantes, conforme discutido anteriormente com referência na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1997), possuem um desenvolvimento atípico e peculiar que ocorre por vias alternativas, mediante a interação social e pela mediação que se efetiva em sala de aula por meio da relação direta entre professor (regente e de apoio à inclusão) e aluno, bem como pela relação entre estudantes mais capazes e desenvolvidos e estudantes que necessitam ser motivados, estimulados e acompanhados constantemente para terem a oportunidade de desenvolver suas habilidades e potencialidades (Vygotski, 1987).

O diagnóstico da Deficiência Intelectual é marcado pela associação entre o modelo médico, que a concebe como adoecimento, e o modelo psicométrico, que visam reduzi-la a um *score* baseando-se em padrões estatísticos de análises, desconsiderando os modos de funcionamento psicológico singulares. O adulto com Deficiência Intelectual é representado, muitas vezes, como um indivíduo infantilizado, sem autonomia e incapaz de se responsabilizar por seus próprios atos, sendo violado nos seus direitos humanos (OPS, 2004).

Em Goiás, podemos verificar o crescimento considerável nas matrículas dos estudantes com deficiência. No entanto, no que diz respeito à EJA-TEC, a realidade mostra que um grande quantitativo de estudantes com e sem deficiência estão sendo, de certa forma, desrespeitados no seu direito de acesso à educação e, em consequência, seu desenvolvimento integral e sua aprendizagem estão sendo prejudicados.

Nesse sentido, Carvalho (2006) destaca os infortúnios enfrentados pelos indivíduos com Deficiência Intelectual em suas relações com o mundo social, como a desqualificação de seus papeis de jovens e adultos e baixas expectativas quanto a sua capacidade de solução de problemas, adaptação, reflexão e autorreflexão. São tratados como crianças grandes e essa situação pode levar à privação de oportunidades sociais, acadêmicas, a nível básico e superior, e de ingresso no mercado de trabalho (DIAS, 2011).

Essa situação se agravou ainda mais com as aulas na modalidade de ensino não presencial em consequência da necessidade de isolamento social devido à pandemia da Covid-19, considerando que os estudantes da EJA geralmente apresentam um perfil de defasagem idade/série e, em geral, apresentam dificuldades de aprendizagem em sala de aula, demandando mediação constante dos professores e interação com os colegas.

No caso dos estudantes com deficiência, sem o acompanhamento e a mediação presencial do professor de apoio à inclusão, a aprendizagem na modalidade EAD e no ensino remoto implantado nesse período de pandemia ficam bastante comprometidos. Outra preocupação refere-se ao estimado aumento dos índices de evasão devido à desmotivação e às dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem à distância.

Há que se considerar que o projeto foi implantado em regime experimental e até o presente momento não apresenta indícios consideráveis de eficácia de suas metodologias na garantia de um ensino de qualidade e inclusivo para todos os estudantes. Outra temática importante no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem de todos os estudantes são as práticas de letramento realizadas por meio da promoção de eventos que envolvam os usos sociais da leitura e da escrita.

Entendemos que a inclusão na educação implica mudanças não apenas no que tange ao aspecto estrutural escolar, mas também em relação ao seu funcionamento, à postura dos profissionais da educação, bem como das concepções e ações teóricas e práticas que fundamentam e influenciam no processo educacional.

Concordamos com Vygotsky (1997) ao enfatizar que o adulto com Deficiência Intelectual não deve ter seu desenvolvimento considerado inferior aos dos outros, mas que seu desenvolvimento é contínuo e ocorre de forma qualitativamente diferente. De acordo com a relação dinâmica e complexa entre os componentes biológicos e culturais, o desenvolvimento cultural não está predeterminado. Ao contrário, possui constante possibilidade de reconfiguração frente a desafios concretos e ao estabelecimento de interações sociais instigantes. Nesse sentido, Carvalho (2007) afirma que:

> [...] é nas relações que os sujeitos conhecem, apropriam-se do que os define socialmente, do que os diferencia. Nas relações convertem em próprias as ideias que circulam socialmente e, assim, vão se constituindo sujeitos: apreendem a si mesmos e ao mundo em torno deles, desestabilizando, dessa forma, a tese de que não aprendem e, nesse processo, os modos de funcionamento psíquico – cognição, imaginação e emoção – articulam-se de forma interconstitutiva, resultando na emergência do sujeito, de sua subjetividade (CARVALHO, 2007, p. 05).

Consideramos a importância da aquisição da leitura e da escrita, compreendendo suas funções e usos sociais para a formação intelectual, cultural e a humanização de todos os indivíduos. Para se refletir sobre as práticas de letramento dos jovens e adultos com Deficiência Intelectual na EJA e compreender como estão sendo ofertadas, esta pesquisa utiliza como fundamentação a Teoria Histórico-Cultural de Vygotski e a proposta de letramento social. Portanto, o próximo capítulo trata das questões teóricas referentes à essas temáticas, considerando-as fundamentais na construção de um ensino mais inclusivo.

CAPÍTULO II
DESENVOLVIMENTO HUMANO E LETRAMENTO

Este capítulo apresenta uma discussão sobre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1997) para o desenvolvimento do ser humano, fundamentada em autores cujos estudos são pautados nessa perspectiva teórica (SMOLKA; GÓES, 1996; PADILHA, 2017; BARROS, 2012). Amplia-se, ainda, a temática da alfabetização e do letramento, ressaltando-se a importância do letramento numa perspectiva social e cultural, voltada para os usos da escrita em situações concretas e para a significação dos discursos que permeiam as relações sociais e a construção de conhecimentos pelos estudantes com Deficiência Intelectual na EJA. A fundamentação teórica para discutir sobre o letramento será pautada nos estudos de Soares (2002), Kleiman (2008) e Street (2007), Tfouni (2002), Borges (2015), Almeida (2016), entre outros autores.

2.1 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural na Compreensão do Desenvolvimento Humano

A Teoria Histórico-Cultural de Vygotski, referencial teórico metodológico que fundamenta essa pesquisa, representa o percurso para "compreender o homem em seu desenvolvimento integral a partir da sua relação articulada às interações com o meio social, do qual faz parte e que é o mesmo para a pessoa com deficiência" (ALMEIDA, 2016, p. 42).

No contexto histórico da humanidade, os indivíduos com deficiência são marcados pelos efeitos perversos da exclusão das vivências sociais e o cerceamento do acesso pleno aos bens culturais (ALMEIDA, 2016; JANNUZZI, 2012; SOLOMON, 2013; SILVA; ABREU, 2020). Nesse sentido, essas pessoas foram exiladas do exercício da cidadania e do acesso aos serviços públicos oferecidos pelo Estado, dentre eles a educação, pelo estigma de incapacidade de aprendizagem desses indivíduos criado historicamente em função da visão negativa em relação à deficiência.

No entanto, esse cenário mudou a partir do século XX, com o surgimento de uma nova visão da sociedade sobre as pessoas com deficiência. Conforme Silva e Abreu (2020, p. 56), "novos olhares, acadêmicos e sociais, começaram a ser lançados em torno das pessoas que possuíam alguma peculiaridade no desenvolvimento neuropsicomotor, buscando assegurar seus direitos fundamentais e tentando romper com o passado marcado pela exclusão".

Nesse contexto, destaca-se a contribuição da Teoria Histórico-Cultural elaborada por Vygotsky (1997), a qual propõe, desde o início do século XX, uma visão mais humanizada e progressista sobre as questões relacionadas à deficiência (BARROCO, 2007, 2012; BEATÓN, 2001; 2012; GARCIA; BEATÓN, 2004; GÓES, 2013; KASSAR, 2013; SILVA; ABREU, 2020), tornando-se referência para os estudos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes com deficiência.

De acordo com essa abordagem, no campo social e educacional, considera-se as potencialidades e as possibilidades de desenvolvimento peculiares da pessoa com deficiência, mas por outros caminhos, diferentes dos modos padronizados e homogeneizantes, confrontando a visão estereotipada de que a deficiência impossibilita o indivíduo de se desenvolver. A visão de homem que nos é apresentada por Vigotski é a de "um ser concreto, que criando suas próprias condições de existência, faz-se na história ao mesmo tempo em que faz essa história [...] e assume o controle de sua própria evolução" (PINO, 2000, p. 08).

Vale ressaltar o foco no viés qualitativo e não no aspecto quantitativo de desenvolvimento, haja vista que o desenvolvimento de pessoas com Deficiência Intelectual ocorre de maneira diferente do desenvolvimento considerado típico e comum (BORGES, 2015). Essa perspectiva coaduna com a tese central da epistemologia de Vigotsky, segundo a qual a "especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade, e não as proporções quantitativas, distinguem uma criança deficiente intelectual da normal" (VYGOTSKY, 1997, p. 12).

A noção de desenvolvimento para Vygotsky, pressupõe "uma relação intrínseca de mútua constituição entre os aspectos orgânicos e aqueles da ordem da cultura, que possibilitam transformações das funções psicológicas e favorecem a emergência das funções superiores, essencialmente humanas" (VYGOTSKY, 2001 *apud* DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 176-177). A mesma noção se aplica quanto ao desenvolvimento de pessoas com deficiências, em particular nos casos de Deficiência Intelectual.

Nesse sentido, Dias e Oliveira (2013) afirmam que:

> Ao defender uma concepção de Deficiência Intelectual fundamentada na noção de desenvolvimento humano, mediada pelos processos históricos e vivências socioculturais, Vigostki rompe com as visões fatalistas baseadas na predeterminação do fenômeno, seja por causas sobrenaturais, orgânicas ou ambientais, e conduz a uma guinada a partir da qual se passa a apostar nas possibilidades e potencialidades preservadas, e não nas limitações e impossibilidades (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 177).

A visão predominante da Deficiência Intelectual no campo da psicologia enfatizava a insuficiência cognitiva e desconsiderava outros aspectos relativos à personalidade. Para Dias e Oliveira (2013), o equívoco dessa visão consiste no fato de que o intelecto apresenta uma diversidade de funções que se articulam em uma unidade complexa, mas não homogênea. Desse modo, os autores afirmam que

> Tratar a deficiência como se todas as funções intelectivas estivessem afetadas de modo igualmente negativo também é errôneo, pois funções psicológicas se desenvolvem à medida que são ativadas, em meio a sistemas de atividades específicos. esse desenvolvimento influência de forma singular a pessoa e pode transformar a estrutura que está na base da deficiência (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 176).

As reflexões de Vygotsky sobre o desenvolvimento atípico, desenvolvidas principalmente no Tomo V – Fundamentos da Defectologia (VYGOTSKY, 1995; 1997), possibilitam a construção de um novo olhar educacional e social sobre as práticas pedagógicas dispensadas às pessoas com deficiência, possibilitando, também, a construção de uma visão favorável da pessoa com deficiência sobre si mesmo e o mundo.

O autor apresenta e defende a dimensão cultural e semiótica do desenvolvimento humano, a plasticidade do funcionamento psíquico e a função essencial das interações sociais na constituição do sujeito (VYGOTSKY, 1995; 1997). As reflexões sobre o caráter social do psiquismo são um dos pilares da Teoria Histórico-Cultural.

Nessa perspectiva, Bakhtin, pesquisador do campo da Linguística, apresenta, em algumas de suas obras, interface com as temáticas e as postulações de Vygotski no campo da Psicologia, também situando “as relações sociais como constituintes do funcionamento humano e como princípio explicativo deste funcionamento” (BARROS, 2012, p. 137). Ambos os autores se inspiraram no materialismo histórico-dialético para a construção de suas perspectivas e consideram a importância do desenvolvimento cultural na constituição da espécie humana e na formação singular de cada indivíduo.

Corroborando com essa questão, Carvalho (2004) e Carneiro (2008) destacam que é na partilha com o meio social, mediado pela linguagem e a interação com o outro, que os órgãos das funções superiores vão sendo formados. Assim, por meio das relações sociais e dos vínculos interpessoais, torna-se possível estimular e potencializar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos indivíduos com e sem deficiência, tais como “a memória, a atenção voluntária, a imaginação criativa, o pensamento conceitual e a vontade provisora” (BARROS, 2012, p. 134).

Para discutir e teorizar sobre a linguagem, Bakhtin focava no processo de enunciação e na interação verbal (BARROS, 2012). O autor defendia que a enunciação e o ato de fala "não podem ser explicados somente a partir das condições do sujeito falante, mas também não podem dele prescindir" (FREITAS, 1996, p. 134).

Assim, devido à natureza social da enunciação, sua compreensão só se efetiva no âmbito das relações sociais, numa perspectiva dialética e dialógica que culminam na atribuição de sentidos aos discursos elaborados por si mesmo e por outros interlocutores com ou sem deficiência.

Para a Defectologia daquela época, "a criança, cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas desenvolvida de outro modo" (VYGOTSKY, 1997, p. 12). No entanto, apesar do deslocamento do enfoque biológico do desenvolvimento da pessoa com deficiência para o aspecto cultural, Vygotsky (1997) ressalta o condicionamento da realização de tudo o que há na sociedade a um padrão humano sem deficiência, ampliando as barreiras de acessibilidade e de inclusão social e escolar desses indivíduos. Nesse sentido, Almeida (2016) ressalta que o ensino, construído sob o aspecto negativo, impede o desenvolvimento pleno das funções superiores na pessoa com Deficiência Intelectual.

Partindo da premissa de concepção de homem pautada na Teoria Histórico-Cultural, a linguagem é entendida como um fator essencial no processo de construção do desenvolvimento cultural do homem (ALMEIDA, 2016; SMOLKA, 1996; GÓES, 2013; BORGES, 2015). Assim, entende-se a relação entre o mundo e a sociedade

> como um processo dialético que, tal como um rio e seus afluentes, combina e separa os diferentes elementos da vida humana. Não se trata, portanto, de uma polarização cristalizada. A fala humana é, de longe, o comportamento de uso de signos mais importante ao longo do desenvolvimento da criança. Através da fala, a criança supera as limitações imediatas de seu ambiente. Ela se prepara para a atividade futura; planeja, ordena e controla o próprio comportamento e o dos outros (VYGOTSKY, 1984, p. 143)

Compreende-se, então, a linguagem como sendo inata, intrínseca e indissociável da espécie humana. Suas formas de manifestação por signos semióticos, principalmente por meio da língua e materializada através da palavra, promovem a reflexão e a construção da experiência de forma pessoal e social. Sendo assim, a escola é vista como uma instituição fundamental para o desenvolvimento e a humanização do indivíduo com e sem deficiência, mas necessita focar o trabalho pedagógico nas possibilidades dos indivíduos e não nas suas ausências ou no déficit orgânico (VYGOTSKI; LURIA, 1996).

Para Vygotsky (1997), as limitações, ao invés de serem entendidas como impedimento, podem funcionar como um estímulo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo, que é ativado a redobrar sua atividade para recompensar o "defeito" e superar a dificuldade. O autor acreditava na plasticidade, ou seja, na capacidade de transformação do indivíduo, por meio da criação de processos flexíveis, visando superar os seus impedimentos. No entanto, essa capacidade de superação só se torna possível através da interação com fatores ambientais, de modo que o desenvolvimento se realiza no cruzamento de fatores externos e internos.

Assim, em relação aos cegos, por exemplo, privados de visão, o organismo se programa para que as funções restantes trabalhem juntas para superar o impedimento, processando estímulos do ambiente exterior com o auxílio de recursos especiais como o Braile. Da mesma forma, ocorre com os surdos, que desenvolverão capacidades espaço-temporais e visuais na interação com diversos instrumentos, recorrendo à Língua de Sinais, além de outros recursos e materiais adaptados. Para os indivíduos que tem graves problemas motores e dificuldade na escrita, o uso de ferramentas de tecnologia assistiva, como o computador, atua como estímulo e apoio para a superação de dificuldades.

Nesse sentido, a força da compensação da deficiência para Vygotsky (1997, p. 46) está em uma educação voltada para a superação dos obstáculos impostos para o futuro. É pela educação que o desenvolvimento da personalidade humana se constrói. Por isso, "a educação de uma criança anormal deve basear-se em uma elevada noção da personalidade humana, e na compreensão de sua unidade e integridade orgânica".

Vale destacar as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, sintetizadas no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, (ou Zona de Desenvolvimento Iminente), definida por Vygotsky (1998) como a distância entre o nível de desenvolvimento real, caracterizada pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou de companheiros mais capazes.

Destaca-se, nessas relações, a importância da interação dialógica, pois, através da relação interpessoal, o estudante se apropria de novos conceitos, constrói, desconstrói, modifica e ressignifica seus conhecimentos por meio da partilha com o outro. Smolka (1993, p. 10) afirma que "[...] o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro; singular, mas constituído socialmente e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea". Esses avanços podem ser alcançados no âmbito social e escolar, por meio da interação com o outro e com o meio, utilizando-se como instrumento a palavra ou objetos,

além da mediação entre os pares através de caminhos alternativos de compensação que incidem na Zona de Desenvolvimento Proximal dos estudantes.

Vygotsky (1991) conceitua a Zona de Desenvolvimento Proximal, denominada de Zona de Desenvolvimento Iminente por Prestes (2012), como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que permite ao estudante independência na resolução dos problemas, e o desenvolvimento potencial, que possibilita a solução de problemas por meio do acompanhamento, orientação e colaboração de outros. Desse modo, é possível definir as funções que não estão bem amadurecidas e que estão em desenvolvimento. A mediação é um fator estimulador determinante para esse desenvolvimento.

Consideramos fundamental que, numa perspectiva de coensino, os professores regentes e os professores de apoio à inclusão possam planejar atividades que propiciem a esses estudantes vivências de situações reais de letramento, na perspectiva social, que lhes serão úteis para além dos muros da escola, tais como fazer compras e saber lidar com o dinheiro, ter condições de se locomover por meio do transporte público, ler uma carta ou e-mail, ainda que com o apoio do outro. Com atividades planejadas dessa forma, os estudantes terão oportunidades de construção de conhecimentos visando a promoção de sua autonomia, protagonismo e interdependência.

A mediação pelo outro, pelo signo ou pelos instrumentos culturais caracterizam a atividade cognitiva por meio do processo de internalização, “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa, isto é, social, é reconstruída e passa a ocorrer internamente” (SMOLKA, 2012, p. 40). Imerso em um contexto cultural e participando de práticas sociais diversas, o indivíduo vai internalizando, incorporando ações historicamente elaboradas e consolidadas na espécie humana num processo de reconstrução individual constante e contínuo.

Vale destacar que esse processo parte do aspecto interpessoal para o intrapessoal, através do qual o indivíduo começa a compreender seus processos mentais e suas ações por meio de palavras e outros recursos semióticos. Desse modo, na dinâmica das interações, a mediação e a internalização funcionam como processos que possibilitam o entendimento do movimento de passagem de ações realizadas no plano intersubjetivo para ações internalizadas ou intrassubjetivas, constituindo a identidade ideológica do indivíduo por meio de experiências propiciadas pelo acesso à cultura e pela propriedade mediada e mediadora das relações humanas (SMOLKA, 1992).

No contexto escolar, os professores têm o importante papel de mediar esse processo dialético e oportunizar uma constante construção de conhecimentos, que possibilitam a formação da identidade do indivíduo e proporcionam uma compreensão mais coerente, crítica,

reflexiva e transformadora de si, do outro e do meio em que vive (FREIRE, 1987). Destacamos a necessidade desde os serviços de preparação, acompanhamento e apoio, assim como incentivo a organização de movimentos de autodefesa.

Na EJA, os jovens, adultos e idosos possuem conhecimentos prévios diversificados, construídos e adquiridos a partir de suas experiências e vivências seja no âmbito familiar, profissional, social ou escolar. Tais experiências necessitam ser levantadas e consideradas como base para se identificar as habilidades já desenvolvidas e suas necessidades específicas, com vistas a contribuir para a superação de suas dificuldades e para o seu desenvolvimento integral, bem como construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, Freire (1987) estabelece o diálogo como a base fundamental da relação professor-aluno, ao afirmar que

> O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 45).

O professor que acredita no potencial de desenvolvimento de todos os seus estudantes, com ou sem deficiência, considera-os como partícipes ativos das práticas de letramento e busca oportunizar diversas formas e possibilidades de participação e interação nas atividades de leitura e escrita, desde o processo de pensar e elaborar o planejamento de modo que as estratégias propostas ofertem o acesso de todos ao currículo comum, sendo viabilizado um planejamento educacional individualizado, quando necessário.

Não se trata de um planejamento que oferta atividades paralelas e desconectadas dos conteúdos que estão sendo trabalhadas na turma, mas sim com caminhos alternativos que facilitem a aprendizagem dos estudantes com Deficiência Intelectual. Desse modo, por meio de uma mediação sistematizada e intencional, pautada nas especificidades de aprendizagem desses indivíduos, o estudante encontra mais condições para atingir suas possibilidades ainda não realizadas e de produzir e se desenvolver mais do que produziria e se desenvolveria sozinho.

Nessa perspectiva de realização de práticas pedagógicas inclusivas, vale ressaltar a importância do trabalho colaborativo em que os professores de sala de aula comum, em parceria com os professores de apoio à inclusão, estejam dispostos a pensar juntos e planejar atividades para envolver todos os estudantes em atividades coletivas, em grupos ou duplas, constituídos por estudantes com níveis de desenvolvimento e de letramento diferentes.

Outra alternativa é utilizar estratégias, materiais e recursos adequados e acessíveis a todos, para que essa construção de conhecimentos se efetive de forma significativa, na

perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem (VILARONGA; MENDES; 2017, ZERBATO; MENDES; 2018). Afinal, segundo as orientações das leis e documentos oficiais, a escola e a sociedade é que precisam de se adequar para contemplar a todos os indivíduos nas suas singularidades em todos os aspectos.

Vilaronga e Mendes (2017, p. 01) apontam a proposta do ensino colaborativo, também chamada de coensino, como um dos apoios essenciais para o fortalecimento da inclusão escolar. Tais autoras compreendem que "a colaboração entre o profissional da Educação Especial e o da sala de aula comum é imprescindível para a construção de um espaço inclusivo". Nessa direção, apresentam o coensino como

> uma das propostas de apoio na qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Na realidade brasileira, este apoio não seria substitutivo a outros apoios de direito do aluno, mas sim realizado de forma conjunta, se assim avaliado como benéfico (VILARONGA; MENDES, 2017, p. 20).

É fundamental, na perspectiva do coensino, a divisão de responsabilidades entre o professor de sala de aula comum e o professor de apoio à inclusão, tendo essa proposta não como substitutiva dos demais apoios aos quais os estudantes com Deficiência Intelectual têm direito, mas complementar, de modo a ampliar os suportes ofertados visando o aprendizado e desenvolvimento de modo mais acessível a todos os estudantes (VILARONGA; MENDES, 2017). Considera-se, portanto, a proposta de coensino como uma possibilidade pedagógica profícua em meio a rede de apoio a que os estudantes têm direito e, muitas vezes, não têm resultados exitosos.

O olhar do professor necessita voltar sua atenção para que as ações sobre os objetos de conhecimento não se esgotem em si mesmas, nem se reduzam meramente ao treino de habilidades perceptivo-motoras. Nesse contexto, deve-se ter o estudante como sujeito ativo do processo, o que significa conhecer suas necessidades e seus desejos, de modo a coordenar as intenções na relação aluno-professor, buscando sempre o desenvolvimento cognitivo do aluno por meio do seu acesso aos bens culturais e aos objetos de conhecimento.

Com relação a esse processo, Vygotsky (1984) afirma que

> Um processo interpessoal (entre pessoas) é transformado num processo intrapessoal (no interior da pessoa). Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções

> superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1994, p. 75).

Ressalta-se, então, a importância das interações no aprendizado e no desenvolvimento do indivíduo com ou sem deficiência. A promoção de trocas entre os sujeitos é fundamental nesse processo, bem como a qualidade dessas interações na relação adulto, educador/aluno, de modo que estas podem produzir êxito ou fracassos, dependendo do modo como é realizada.

Vygotsky (2000) afirma que a apropriação dos bens culturais elaborados e organizados socialmente por parte dos estudantes com deficiência se efetiva da mesma forma que os demais, ou seja, por meio de conceitos científicos e utilizando estratégias diversificadas e mais acessíveis que potencializem o funcionamento e o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Assim, as atividades sociais e escolares assumem papel fundamental para efetivar a (re)elaboração dos conceitos, por isso precisam ser significativas e proporcionar a participação efetiva do estudante em práticas sociais concretas.

Shimazaki *et al.* (2018, p. 123) pontua que se envolvem, nesse processo, "a experiência pessoal do indivíduo e os conhecimentos mediados em sala de aula, que promovem o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e os não-espontâneos, ou seja, conceitos cotidianos e científicos, respectivamente". Os autores ressaltam, ainda, que os processos motivadores de (re)organização dos conceitos espontâneos ou os não-espontâneos são distintos[4], mas interdependentes.

No sentido de possibilitar a formação de conceitos aos estudantes com Deficiência Intelectual, Padilha (2017) destaca que

> As práticas pedagógicas organizadas e sistematizadas, com objetivos claramente definidos, com estratégias selecionadas e realizadas por meio do material adequado constituem as possibilidades de transformar a escola no lugar privilegiado para que os alunos, com a mediação dos professores, caminhem do conhecimento espontâneo, genérico, confuso, sincrético para o conhecimento consciente, não cotidiano (PADILHA, 2017, p. 11).

Vygotski destaca a importância das brincadeiras e dos jogos de faz-de-conta, nos quais, ao se substituir um objeto por outro, o indivíduo está trabalhando a capacidade de representação, fundamental para o desenvolvimento da linguagem, especialmente da linguagem escrita, a mais

[4]Shimazaki *et al.* (2018) afirma que o processo de abstração e generalização dos conceitos científicos, se originam nas definições conceituais em sala de aula, geralmente, seguidas de aplicações não espontâneas em atividades escolares para posteriormente incorporarem-se às experiências extraescolares de forma consciente. Ao contrário, no desenvolvimento dos conceitos espontâneos, o processo de abstração e de generalização é experienciado primeiramente nas atividades extraclasse, sem consciência de sua definição conceitual, que só surgirá posteriormente.

importante das funções representativas ou semióticas. Os signos são considerados meios auxiliares que agem como instrumentos da atividade psicológica, de forma semelhante ao papel de um instrumento de trabalho.

O signo se trata de uma marca externa que ajuda em tarefas que exigem memória e atenção. Assim, o signo funciona como mediador, "aumenta a capacidade de atenção e de memória e, sobretudo, permite maior controle voluntário do sujeito sobre sua atividade. A memória, mediada por signos, [...] é mais poderosa do que a memória não-mediada" (COSTA, 2006, p. 237).

"É no exercício da linguagem que a criança a desenvolve" (COSTA, 2006, p. 238). As possibilidades de diálogo entre professor/aluno e entre aluno e seus pares é fator decisivo para o seu desenvolvimento linguístico.

> Os instrumentos linguísticos [...] determinam desenvolvimento. [...] são instrumentos embebidos na ação e dão origem a significados. Eles permitem a uma criança internalizar a linguagem e a desenvolver aquelas funções mentais superiores para as quais a linguagem serve como base (COSTA, 2006, p. 238).

"A linguagem organiza o pensamento. Entretanto, tal função organizadora não exclui a comunicativa, pois é para se comunicar melhor, para interagir que o pensamento é organizado", deixando o pensamento claro para que seja entendido (COSTA, 2006, p. 238). Então, "quanto mais possibilidades de interagir verbalmente com outros, mais possibilidades terão de desenvolver sua linguagem, de organizar seu pensamento" (COSTA, 2006, p. 238) e de se expressar.

Tais colocações são extremamente importantes para a escolarização de jovens e adultos com Deficiência Intelectual,

> [...] pois, se a linguagem pressupõe dialogia, e se há uma relação próxima entre linguagem e pensamento, entre linguagem e atividade prática, uma forma bastante profícua de os educadores promoverem o desenvolvimento cognitivo de seus alunos é criar situações práticas que os motivem a interagir e a exercitar a linguagem (COSTA, 2006, p. 238).

Nesse sentido, um dos maiores desafios dos professores na promoção de uma educação inclusiva é se desvincular das práticas tradicionais e padronizadas voltadas somente para uma forma mecânica de transmissão de conteúdos, passando a considerar o estudante como um ser social e histórico, protagonista do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, e não como uma "tábula rasa" ou depositário de regras e nomenclaturas.

Há que se considerar que todos têm direito à educação e são capazes de aprender. Por isso, o acesso à cultura e aos objetos de conhecimento não devem ser cerceados, nos quais se incluem a leitura e a escrita numa dimensão social, considerando o caráter múltiplo das práticas letradas (STREET, 2014). Vale destacar a dificuldade em planejar e adequar ações e atividades que resultem em práticas de ensino inclusivas que valorizem a cultura, a linguagem e os conhecimentos adquiridos pelos estudantes por meio dos usos sociais da leitura e da escrita nas mais diversas situações de comunicação, visando mediar a construção de aprendizagens significativas. E tal desafio é ainda maior com relação ao letramento de jovens e adultos com Deficiência Intelectual.

Desse modo, torna-se imprescindível uma discussão sobre os conceitos de alfabetização e letramento, caracterizando o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento, sobre as práticas e eventos de letramento dos estudantes com Deficiência Intelectual na EJA, bem como sobre os desafios de se ensinar numa perspectiva inclusiva de letramento, pois a necessidade de se trabalhar a leitura e a escrita na perspectiva do letramento é um dos grandes desafios para os professores na escola do século XXI.

2.2 O Processo de Letramento como um Direito Social

Ao se instituir o processo de letramento como um direito social (BORGES, 2015), que perpassa pela aquisição da leitura e da escrita, este deve ser ofertado a todos os indivíduos, inclusive aos que compõem as classes mais marginalizadas da sociedade, dentre os quais encontram-se as pessoas com deficiência. Nesse sentido, é imprescindível discutir e elucidar algumas questões relacionadas aos conceitos de alfabetização e letramento, utilizando como referencial teórico os estudos realizados por Soares (2001; 2002; 2017), Tfouni (2002), Street (2007; 2010; 2014), Kleiman (2008) entre outros estudiosos que desenvolveram pesquisas sobre essa temática.

Os estudos sobre o(s) letramento(s) vem sendo realizados há três décadas. Com relação ao conceito de letramento, Soares (2002) afirma que

> [...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2002, p. 72).

Percebe-se a valorização do aspecto social e contextualizado das práticas de leitura e escrita em relação às práticas tradicionais, voltadas a exercícios mecânicos e repetitivos de decodificação e codificação que norteiam o processo de alfabetização que, muitas vezes, não são significativas para os estudantes.

Não cabe aqui desconsiderar a importância do ensino dos conteúdos pragmáticos sistematizados, mas sim ressaltar a necessidade de uma ressignificação das práticas pedagógicas, principalmente no que concerne à apropriação da escrita, considerando a diversidade dos estudantes e suas particularidades. Cada indivíduo é singular no que tange ao aspecto biológico e em sua formação identitária. Portanto, há que se reconhecer a inviabilidade do ensino por um modelo único e padronizado como se todos aprendessem da mesma maneira e em um mesmo ritmo.

Nesse contexto, se encontram os estudantes com Deficiência Intelectual que, apesar de suas limitações biológicas, podem ter potencializada sua capacidade de aprendizagem e desenvolvimento, conforme as condições adequadas ofertadas para que isso se concretize. Nesse sentido, o letramento na perspectiva social e cultural é tida como uma ferramenta de acesso ao conhecimento e de ascensão social dos indivíduos.

Nesta pesquisa, as concepções de alfabetização e de letramento são consideradas, pedagogicamente e teoricamente, processos indissociáveis e simultâneos na escolarização. No entanto, tais fenômenos são naturalmente diferentes, "envolvendo conhecimentos, competências e habilidades específicas, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, consequentemente, procedimentos diferenciados de ensino" (SOARES, 2017, p. 45).

Tomaremos o conceito de alfabetização do ponto de vista linguístico. Segundo Tfouni (2002, p. 09), "a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem", o que ocorre por meio da escolarização, ou seja, da instrução formal, sendo considerado um processo individual, sistêmico, fechado, dissociado dos usos sociais da língua. Em suma, podemos destacar que a alfabetização tem seu sentido específico, que é o processo de aquisição do código escrito.

Soares (2017, p. 19) ressalta que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) utilizou a expressão "**alfabetização funcional**" (grifo nosso) para alertar para esse conceito social de alfabetização nos programas organizados em países subdesenvolvidos. Subentende-se que a diferenciação entre aquisição e o desenvolvimento da língua oral e escrita se configura, hoje, na distinção entre alfabetização e letramento.

Nesse sentido, considerando que o letramento não está restrito ao ambiente escolar, Street (2014, p.35) prefere falar de "letramentos" ou "práticas de letramento", pois "existem

vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais". Nessa perspectiva, o autor propõe os conceitos de modelo autônomo de letramento e modelo ideológico, correspondendo o primeiro à concepção de alfabetização como um processo individual e o segundo modelo voltado para o aspecto social.

> É enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento. Prefiro trabalhar com base no que chamo modelo "ideológico" de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia (STREET, 2014, p. 466).

Compreende-se, então, que o indivíduo pode desenvolver práticas de letramento em diversas situações e contextos sociais de interação e usos da linguagem, da leitura e da escrita. Assim, a partir de discussões e questionamentos acerca da palavra alfabetização e suas implicações no fracasso escolar, em meados dos anos 80, a palavra letramento surgiu da necessidade de reconhecer e nomear essas práticas de leitura e escrita mais avançadas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem da escrita. Para Soares (2001, p 47), letramento é o "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita".

Compreende-se como alfabetizado, portanto, o indivíduo que sabe ler e escrever, ou seja, adquiriu as "técnicas" de leitura e escrita pelo domínio do código escrito, ensinado nas escolas. Por outro lado, considera-se letrado o sujeito que está imerso em situações sociais de uso da leitura e da escrita, tais como saber fazer compras, se locomover e utilizar transporte público e identificar o sentido de placas.

Soares (2002, p. 24) afirma que "um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, **ser analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a 'letramento')", evidenciando a diferença entre o fenômeno de letramento e alfabetização e destacando a importância de se partir "nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita voltados seja para crianças, seja para adultos, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações".

Diante dos resultados insatisfatórios diagnosticados no processo de alfabetização, comprometendo a construção de conhecimento dos estudantes ao longo de todo o Ensino Fundamental, é necessário rever os métodos de ensino que têm predominado nas salas de aula e reconhecer a necessidade de integrar alfabetização e letramento, sem perder as especificidades em relação aos procedimentos de ensino de cada um, levando em conta as formas diferenciadas

de ação pedagógica, conforme as necessidades dos estudantes, fundamentalmente dos jovens e adultos com Deficiência Intelectual.

Conforme Soares (2001, p. 47), outro fator relevante refere-se "à necessidade de rever e reformular a formação dos professores alfabetizadores, de modo a capacitá-los a enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem da língua escrita nas séries iniciais das escolas brasileiras". Esses e outros fatores que se configuram em desafios educacionais nos processos de alfabetização e letramento serão tratados adiante.

> Kleiman (2008) concorda com essa definição e destaca que a escola é a mais importante das agências de letramento – seguida pela família, a igreja e a rua como lugar de trabalho –, no entanto, não se preocupa com o letramento como prática social.
>
> O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das "agências de Letramento", preocupa-se não com o letramento prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência "individual" necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como o lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 2008, p. 20).

Considerando o direito de todos se apropriarem da cultura historicamente produzida nesta sociedade, essencialmente caracterizada pelo uso da escrita, Soares (2012) ressalta que

> Saber ler e escrever, e fazer uso adequado da leitura e da escrita, é um direito humano fundamental, nas sociedades grafocêntricas atuais. Esse direito precisa ser garantido já na infância, por meio de políticas de alfabetização. O PNE e o recente Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) buscam assegurar a conquista desse direito nas séries iniciais do ensino básico, quando estabelecem, ambos, como meta: "alfabetizar todas as crianças até no máximo os oito anos de idade" (SOARES, 2012, p. 01).

Soares (2012) destaca a necessidade de se criar possibilidades para que os estudantes vivenciem situações diversificadas de acesso à leitura e à escrita, de interação e participação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. É neste contexto em que ler, escrever e fazer uso da leitura e da escrita como práticas da vida cotidiana, entendidas como um direito humano fundamental, que se torna imprescindível ampliar as discussões sobre o letramento de estudantes com Deficiência Intelectual matriculados na EJA.

Assim, busca-se, neste trabalho, assumir a dimensão social do letramento em uma perspectiva radical "revolucionária" – uma versão "forte" de seus atributos e implicações

(SOARES, 2012) –, caracterizada como “modelo ideológico” de letramento por Street (2010), como fonte de discussão sobre o direito de apropriação da cultura historicamente construída e ensinada nas escolas enquanto conteúdo a ser apreendido por todos os estudantes.

Street (2007) defende que existem vários modos pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever, em diferentes espaços sociais, e que o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento. Em outras palavras, as práticas de letramento, em espaços escolares, consideradas justas, contemplam as diferenças étnicas, sociais e históricas dos aprendizes, caracterizando o modelo ideológico de letramento.

O autor destaca, ainda, a natureza social do letramento e a existência de multiletramentos. Desde o seu nascimento o indivíduo está inserido em situações de letramento, inicialmente no meio familiar, considerado a primeira agência de letramento, e, posteriormente, em outros espaços do meio social em que vive, tais como igrejas, praças entre outros, até ingressar na escola.

No entanto, na sociedade contemporânea, as campanhas de alfabetização parecem supor que as pessoas são “tábulas rasas” à espera da marca inaugural, desconsiderando e modificando as raízes de crenças culturais, pois tais campanhas possuem um ideário que pressupõe leitura e escrita como simples habilidades técnicas.

Considerando-se a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares, Street (2014, p. 30) propõe o uso do conceito de “práticas de letramento”, que é um desenvolvimento do conceito de “eventos de letramento”, de Health (1982). Para Health (1982 *apud* STREET, 2014, p. 18), o termo “eventos de letramento” se refere a “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos”.

Compreendemos que as práticas de letramento se referem aos comportamentos e às conceitualizações sociais e culturais que propiciam sentido aos usos da leitura e da escrita. Os eventos de letramento incorporam ocasiões empíricas em que o letramento é essencial, nas quais se realizam as práticas de letramento nos modelos populares desses eventos e nas preconcepções ideológicas que os sustentam.

Nesse sentido, por considerar uma combinação dos significados e o uso continuado dos dois conceitos, práticas de letramento e eventos de letramento, Barton (1991 *apud* STREET, 2014, p. 30) define que “‘eventos’ de letramento são atividades particulares em que o letramento tem um papel: podem ser atividades regulares repetidas. ‘Práticas’ de letramento são modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado”.

Diversos autores sugerem a eficácia do trabalho com os gêneros textuais para possibilitar a todos os estudantes o acesso ao texto, oral e escrito, de forma sistematizada e com intencionalidade bem determinada por meio do planejamento escolar, realizado pelos professores (BAKTHIN, 2004; MARCUSCHI, 2005; SHIMAZAKI *et al.*, 2018). Sobre os gêneros textuais, Marcuschi (2005) afirma que

> são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Os gêneros textuais são considerados bens culturais que norteiam as relações interpessoais por meio da linguagem verbal, materializando-a em corpo social determinada que possibilita a comunicação da atividade psíquica. Parte-se do pressuposto de que cada gênero textual exerce uma função social nas diversas atividades e situações de interação e comunicação do ser humano em sociedade. Além disso, cada gênero textual apresenta "características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo, composição característica" (MARCUSCHI, 2005, p. 22-23).

Nessa perspectiva, Rossi (2014) destaca a visão de Bakhtin sobre o conceito de gênero textual, o qual afirma que "todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua" (BAKHTIN, 2000, p. 279 *apud* ROSSI, 2014). Assim, a autora pontua que

> Desta forma os modos de utilização da língua, efetuados em forma de enunciados, são tão diversos como as próprias formas destas atividades. Os enunciados, por sua vez, vão retratar as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, tanto pelos seus conteúdos quanto pelo estilo verbal. Assim, cada esfera de utilização da língua estrutura tipos relativamente estáveis de enunciados a que se denominam gêneros do discurso. O que vai caracterizar um determinado gênero de texto são seus aspectos sócio-comunicativos e funcionais (ROSSI, 2014, p. 19).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) se pautam nessa perspectiva de ensino da língua materna por meio dos diversos gêneros textuais, que permeiam a comunicação humana, agrupando-os em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica, entre outros, considerando que o trabalho com os gêneros leva à inserção do estudante na cultura letrada e amplia sua competência linguística e discursiva , propiciando uma melhor compreensão da realidade.

Shimazaki *et al.* (2018, p. 122) ressalta a importância de se trabalhar sistematicamente os gêneros textuais com os estudantes com Deficiência Intelectual no campo escolar para possibilitar sua "inclusão nos diferentes espaços sociais que constituem e integram a sociedade", direitos assegurados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), dentre outras leis e documentos oficiais.

Antunes (2003, p.22) destaca que esses documentos "privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social". Tal proposta implica, segundo Rossi (2014), em uma ressignificação da concepção de linguagem que norteia as práticas pedagógicas dos professores e, consequentemente, o rompimento com o ensino voltado para a descrição e memorização das estruturas da língua, entendida como um sistema fechado, estático e homogêneo, passando a compreender a língua como lugar de interação entre os sujeitos.

Essa nova abordagem para o ensino da língua requer um professor que tenha conhecimentos amplos e aprofundados sobre a linguagem e os usos sociais da língua escrita, que saiba distinguir conceitos como gêneros, textos e tipos de textos, que não são suficientemente ensinados nos cursos de formação inicial de professores ou nos programas de formação continuada. Nesse sentido, Rossi (2014, p. 20) pontua que "um dos principais problemas que se percebe nas salas de aula é como articular as noções construídas no quadro do ensino gramatical/frasal com as noções provenientes da Linguística textual".

Compreendemos a difícil tarefa dos professores em atuar com eficácia total mediante as exigências dos documentos educacionais oficiais, que idealizam um professor dotado de conhecimentos e condições que não condizem com a realidade, a começar pela falta de investimentos na formação continuada desses profissionais de modo a muni-los dos conhecimentos teórico-práticos necessários para atender a demanda de necessidades de seus estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Essa situação se agrava ainda mais na modalidade EJA devido ao perfil heterogêneo dos discentes, constituídos por estudantes já marginalizados socialmente por diversos fatores, em especial os estudantes com Deficiência Intelectual. Ademais, os professores que atuam nessa modalidade de ensino, principalmente no período noturno, lidam com várias barreiras para a execução de práticas pedagógicas inclusivas, como o tempo reduzido das aulas, a diversidade dos níveis de letramento dos estudantes, a ausência de recursos e materiais didáticos específicos, a inexistência de um planejamento colaborativo, a falta de subsídios estruturais, e a política educacional para a formação e para a execução do seu trabalho pedagógico.

No entanto, em meio a esse contexto desafiador, é imprescindível que, no processo de escolarização, os estudantes com deficiência sejam oportunizados a aprender a lidar com as manifestações de linguagem comuns ao universo escolar, mas também e, principalmente, no caso dos estudantes matriculados na EJA, com os gêneros textuais que permeiam o seu universo social e lhes serão úteis na realização de tarefas e atividades comuns na vida cotidiana e na sua inserção no mercado de trabalho. Assim, cabe ao professor elaborar, por si mesmo, de forma subjetiva e sem orientação técnica, teórica e prática, as estratégias de trabalho com os jovens, adultos e idosos da EJA.

É dever da escola trabalhar os conhecimentos científicos por meio de estratégias diversificadas que permitam a sua apropriação por parte de todos os estudantes. Ressalta-se a necessidade de proporcionar-lhes a imersão em diversos eventos e práticas de leitura, voltadas para o seu letramento, com a mediação do profissional de apoio à inclusão em colaboração com os professores de sala de aula comum e com seus pares.

As pesquisas de diversos autores como Góes (2002), Shimazaki (2006), Shimazaki *et al.* (2018), Auada (2015), Almeida (2016), Pletsch (2020), Padilha (2017), Borges (2015), Tartuci (2005), Tartuci e Flores (2014), Glat e Pletsch (2011); Smolka (1997), Marchetti e Oliveira (2016) apontam que, apesar das limitações no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, os indivíduos com deficiência têm as mesmas possibilidades de desenvolvimento que os demais, necessitando apenas de condições peculiares, com recursos e estratégias diferenciados, considerando-se as especificidades de cada um.

No entanto, Pletsch (2014) observa um aparente descaso com a política de educação inclusiva que não está presente em diversos documentos oficiais norteadores das diretrizes educacionais, que apresentam um discurso voltado para a construção de uma educação de qualidade, mas que estão muito distantes da realidade da educação brasileira na atualidade, "perpassada por realidades sociais e culturais diferentes, por uma economia mal distribuída e ainda por questões mundiais do ensino, e por conseguinte, da educação inclusiva [...]" (ALMEIDA, 2016, p. 83).

No que diz respeito aos estudantes com Deficiência Intelectual, é necessária uma revisão na forma como o seu desenvolvimento é concebido, considerando seus indícios de conhecimento e a Zona de Desenvolvimento Iminente, nomenclatura atribuída por Prestes (2010), ao que nas traduções das obras vigotskianas aparece como Zona de Desenvolvimento Proximal. Além disso, também é necessária uma abertura para novas práticas educativas para além das tradicionais, que são pautadas no modelo autônomo de letramento e que pontuam os

conhecimentos aprendidos a partir de avaliações sobre o que falta no processo de aprendizagem, e não em perspectiva de valorização e reconhecimento do quanto já foi aprendido.

Neste tópico, discutimos as concepções de alfabetização e de letramento, considerando-os processos pedagogicamente e teoricamente indissociáveis e simultâneos na escolarização, no entanto, naturalmente diferentes, "envolvendo conhecimentos, competências e habilidades específicas, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, consequentemente, procedimentos diferenciados de ensino" (SOARES, 2017, p. 45).

CAPÍTULO III
A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO INVESTIGATIVO

Este capítulo tem por finalidade apresentar o percurso delineado para o desenvolvimento da pesquisa, que tem como referencial epistemológico norteador das discussões a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1997). Tal escolha advém da necessidade, apontada por Pino (2005, p. 179), de haver coerência entre o método e os fundamentos teóricos utilizados pelo pesquisador. Assim, o objetivo metodológico desta pesquisa, segundo o referencial adotado, é a análise de processos – e não, simplesmente, de fatos – e da história de sua gênese, de modo a "contrapor à análise descritiva dos problemas a análise explicativa".

Pautando-se nessa perspectiva, buscou-se articular a problemática de estudo e o referencial metodológico para pensar a realidade pesquisada, bem como as dinâmicas e complexas variáveis que compõem o fenômeno educacional. Há que se ressaltar, ainda, o caráter social, histórico e político da pesquisa e do pesquisador. Nesse sentido, Ludke e Andre (2013) utilizam-se das ideias de Pedro Demo (1981), o qual caracteriza

> [...] a dimensão social da pesquisa e do pesquisador, mergulhados que estão na vida em sociedade, com suas competições, interesses e ambições, ao lado da legítima busca do conhecimento científico. Esse mesmo conhecimento vem sempre e necessariamente marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido, portanto, com sua realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta. A construção da ciência é um fenômeno social por excelência (DEMO, 1981 *apud* LUDKE; ANDRE, 2013, p. 02).

A seguir, são apresentados o percurso metodológico da pesquisa, cujo método é dialético, considerando-se os procedimentos éticos, os procedimentos de coleta de dados, o contexto, o universo (a seleção dos participantes) e os instrumentos de coleta de dados.

3.1 A Teoria Histórico-Cultural e a Pesquisa Qualitativa

A Teoria Histórico-Cultural abre várias perspectivas para a investigação qualitativa no âmbito das Ciências Humanas, fundamentando-se nas idéias de Vygotsky, Luria e Bakhtin. Esta pesquisa envolve a descrição complementada pela explicação, e busca assumir um caráter discursivo-interpretativo, uma forma de fazer ciência, que pode ser encontrada na pesquisa qualitativa desenvolvida a partir de uma orientação histórico-cultural. Essa abordagem enfatiza a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecimento histórico no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social.

A pesquisa é vista como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo que busca capturar as perspectivas dos participantes, influenciadas pelo seu contexto. Neste tipo de pesquisa qualitativa, evidencia-se uma preocupação muito maior com o processo do que com o produto, pois, segundo Ludke e André (2013, p. 13), "o interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas".

Essas ideias têm implicações nas características processuais e éticas do fazer pesquisa em Ciências Humanas que se refletem na relação pesquisador-pesquisado e nos próprios instrumentos utilizados e na análise de dados. Assim, neste capítulo, será descrito o processo metodológico desenvolvido nesta pesquisa qualitativa, que tem como pressuposto teórico a epistemologia histórico-cultural de Vygotski, em uma perspectiva discursiva.

Os procedimentos éticos da pesquisa seguiram as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás, via Plataforma Brasil, e segue os princípios norteadores da Resolução nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Essa pesquisa foi vinculada a um projeto guarda-chuva, já em andamento, intitulado "Sujeitos, Diretrizes Políticas, Formação Docente e Práticas de Educação Especial e Inclusão Escolar em Goiás".

Essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo CEP, sendo o seu Parecer nº. 2.016.997, e é coordenada pela Profa. Dra. Dulcéria Tartuci, que também coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusão (Neppein) do qual faço parte.

3.2 Procedimentos de Coletas de Dados

Mediante a aprovação do projeto, iniciou-se o contato com a Secretaria Regional de Educação de Catalão (GO), que assinou o Termo de Anuência (Apêndice III) e de autorização para a realização da pesquisa, possibilitando, então, a inserção da pesquisadora nas escolas selecionadas para compor o universo deste trabalho.

O próximo passo consistiu em estabelecer contato com as escolas selecionadas e a apresentar o projeto para as diretoras das 3 unidades de ensino, que ofertam a modalidade EJA. Cientes dos objetivos da pesquisa e dos documentos legais necessários para a sua realização, foi autorizada a coleta de dados. As técnicas escolhidas como mais viáveis para atingir os objetivos propostos foram a observação participativa em salas de aula comum, além da realização de entrevistas semiestruturadas com os professores de sala de aula comum que

ministravam aulas de Língua Portuguesa e com os professores de apoio à inclusão que acompanhavam jovens e adultos com Deficiência Intelectual.

A partir de então, estabeleceu-se o contato entre a pesquisadora e os educadores por meio de conversas por telefone, utilizando o aplicativo *WhatsApp*, além de encontros presenciais nas escolas para promover uma convivência de confiança e tirar as dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa, visando despertar, nas participantes, interesse pelo trabalho que seria realizado.

Vale ressaltar que, dentre as 4 escolas visitadas, apenas 3 tinham estudantes com Deficiência Intelectual matriculados, sendo que das 9 professoras convidadas a participar da pesquisa, 2 se mostraram resistentes à inserção da pesquisadora em suas salas de aula e não tiveram interesse em contribuir com a coleta de dados.

Após os esclarecimentos necessários e a abertura para sanar todos os questionamentos que surgissem, as professoras interessadas em participar da pesquisa assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I) e o documento Consentimento da Pessoa como Participante da Pesquisa (Apêndice II), com a garantia do sigilo das informações coletadas e do anonimato das informantes. O respeito, a colaboração e o diálogo estiveram presentes em todo o percurso de realização deste trabalho.

Assim, foram marcados os dias e horários de observação, conforme o horário de aulas das professoras participantes nas séries e turmas em que havia estudantes com Deficiência Intelectual matriculados. No entanto, logo no início das observações em uma das escolas no período noturno – até então, apenas 4 horas de observação foram realizadas nas 2 primeiras semanas de março –, as aulas presenciais foram suspensas em 16 de março de 2020 devido à pandemia da Covid-19, segundo Decreto nº. 9.829, inviabilizando a continuidade do trabalho planejado nas unidades escolares estaduais de Goiás, inclusive nas escolas selecionadas em que estão moduladas professoras participantes desta pesquisa.

Nesse contexto de instabilidade e incerteza quanto ao retorno das aulas, e respeitando as orientações de prevenção e proteção contra o coronavírus determinadas pela OMS e pelas organizações de saúde nacionais, estaduais e locais, as observações em sala de aula foram inviabilizadas. Devido a isso, optou-se por manter como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada, agora com proposta de realização por meio do aplicativo *WhatsApp*, instrumento digital considerado mais viável mediante o contexto de isolamento social vivenciado no período de desenvolvimento da etapa de coleta de dados da pesquisa.

Assim, as entrevistas foram realizadas com 4 professoras de sala de aula comum e 3 professoras de apoio à inclusão, de forma individual, em datas e horários estabelecidos num

consenso entre a pesquisadora e os participantes, visando atender suas demandas específicas de disponibilidade. As entrevistas foram gravadas em áudio e, em seguida, esses registros foram transcritos para a modalidade escrita, conforme a prévia autorização dos participantes, seguindo os critérios de fidedignidade do discurso proferido.

3.3 O Universo da Pesquisa

A partir da problematização do objeto de estudo desta pesquisa – as práticas de letramento de estudantes com Deficiência Intelectual –, foram selecionadas 3 escolas que ofertam a modalidade EJA no município de Catalão, pertencentes à Coordenação Regional de Educação (CRE) de Catalão-Goiás, para compor o microuniverso deste trabalho.

Os critérios que justificam a seleção destas instituições foram os seguintes fatos: 1) oferecer a modalidade EJA; 2) possuir estudantes com Deficiência Intelectual matriculados em suas salas de aula comum; e, 3) possuir a prestação de serviços de apoio por parte do profissional de apoio à inclusão.

É neste universo que estão inseridos as participantes desta pesquisa que, por meio de suas práticas educacionais, constituem a escola. Os critérios de seleção dos participantes foram: 1) ser professores de sala de aula comum que ministrassem aulas de Língua Portuguesa nas turmas de Ensino Médio da modalidade EJA, em que houvesse estudantes com Deficiência Intelectual matriculados; e, 2) ser professores de apoio à inclusão destes estudantes, com pelo menos 6 meses de atuação na Educação Especial.

Optou-se por não utilizar os nomes reais das participantes de modo a manter o sigilo sobre as informações das profissionais. Assim, elas receberam as seguintes denominações fictícias: Professoras da sala de aula comum: Sara (PSC-1), Carol (PSC-2), Telma (PSC-3), Sílvia (PSC-4); Professoras de apoio à inclusão: Gabriela (PAI-1) e Alice (PAI-2).

Quadro 1 - Perfil das professoras participantes

Participantes	**Idade**	**Sexo**	**Formação Inicial**	**Pós-Graduação (Especialização/ Mestrado)**	**Formação continuada na área de Educação Especial**	**Situação empregatícia**	**Tempo de Magistério**
PSC-1	47	F	Letras	Especialização	Sim	Efetivo	21 anos
PSC-2	45	F	Letras	Especialização	Sim	Efetivo	25 anos
PSC-3	39	F	Letras	Especialização	Não	Efetivo	15 anos
PSC-4	47	F	Letras	Especialização	Não	Efetivo	15 anos

				e Mestrado em Letras			
PAI-1	49	F	Letras	Especialização	Sim	Contrato	8 anos
PAI-2	44	F	Pedagogia/ Biologia	Especialização	Não	Efetivo	21 anos

Fonte: organizado pela autora, 2021.

Quadro 2 - Ampliação das informações sobre as participantes

Participantes	**Tempo de Atuação na EJA**	**Situação empregatícia**	**Pós-Graduação (Especialização/ Mestrado)**	**Formação continuada na área de Educação Especial**	**Tempo de experiência e atuação na Educação Especial**
PSC-1	20a	Efetivo	Especialização	Sim	
PSC-2	18a	Efetivo	Especialização	Sim	
PSC-3	5a	Efetivo	Especialização	Não	
PSC-4	4m	Efetivo	Especialização e Mestrado em Letras	Não	
PAI-1	2a e 6m	Contrato	Especialização	Sim	7 anos
PAI-2	8a	Efetivo	Especialização	Não	9 meses

Fonte: organizado pela autora, 2021.

As participantes dessa pesquisa foram selecionadas mediante o atendimento dos critérios estabelecidos, citados acima, e o interesse em participar, mediante a autorização da coleta de dados e da utilizados dos resultados para buscar atender aos objetivos propostos. No total, foram entrevistadas 6 professoras, sendo 4 professoras da sala de aula comum que ministram aulas de Língua Portuguesa e 2 professoras de apoio à inclusão que acompanham estudantes com Deficiência Intelectual na EJA.

A faixa etária das participantes varia dos 39 aos 49 anos, com o predomínio da formação inicial em Letras. O tempo de magistério varia de 8 a 25 anos, e o tempo de atuação na EJA também varia de 4 meses a 20 anos, ressaltando a diversidade de experiências dos professores com os estudantes matriculados na EJA, inclusive com os estudantes PAEE.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), de 2015, ampara a contratação de profissionais de apoio à inclusão – e não professores de apoio à inclusão. Apesar dessa terminologia ser mal interpretada em vários estados do Brasil, as diretrizes da Educação Especial do estado de Goiás legitimam a contratação de professores de apoio à inclusão de forma itinerante para realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos estudantes com deficiência na sala de aula comum do ensino regular, inclusive na modalidade EJA.

Sobre o vínculo empregatício das participantes da pesquisa, das 6 professoras, 5 são efetivadas na função de professora e apenas 1 professora de apoio à inclusão (PAI-1) se encontra na situação de contratada. Sobre a formação das participantes, apenas uma professora da sala de aula comum possui mestrado. Observa-se que, apesar de 5 das 6 professoras participantes possuírem especialização, e apenas 3 (PSC-1, PSC-2 e PAI-1) possuem formação voltada especificamente para a modalidade da Educação Especial, possibilitando o acesso a conhecimentos específicos sobre o AEE aos estudantes PAEE, contrapondo-se à necessidade de se adquirir conhecimentos específicos e ter experiência com a Educação Especial para realizar um trabalho que, de fato, atenda às singularidades educacionais do PAEE. No entanto, apenas as professoras de apoio à inclusão mencionaram o tempo de experiência e atuação com a Educação Especial, a saber: PAI-1, 7 anos, e PAI-2, 9 meses.

A professora PAI-2 justifica não ter formação continuada na área da Educação Especial pelo pouco tempo de atuação como professora de apoio à inclusão, mas afirma que busca constantemente se informar sobre as questões legais referentes à essa temática e procura se aprofundar e adquirir conhecimentos por meio de leituras, pesquisas, vídeos, filmes a que assiste por iniciativa própria, além da troca de experiências por meio do diálogo com profissionais especializados e professores mais experientes.

A LDBEN dispõe, em seu artigo 37, sobre a oferta gratuita da educação na modalidade EJA aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria, além de dispor sobre o dever dos sistemas de ensino assegurarem oportunidades educacionais adequadas às condições de vida e trabalho e aos interesses dos educandos. No artigo 58, parágrafo 3º, ela assegura que a oferta da Educação Especial tem início na Educação Infantil e se estende ao longo da vida, estabelecendo, portanto, a obrigatoriedade legal de oferta da Educação Especial ao PAEE na EJA.

Em relação aos profissionais que atuam com o PAEE, a LDBEN, no artigo 59, inciso III, dispõe como dever dos sistemas de ensino assegurar aos educandos PAEE “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professor do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”, além de uma “Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade”, conforme o inciso IV (BRASIL, 1996).

No artigo 62, parágrafo único, e no artigo 67, incisos II e V, assegura-se aos profissionais da educação, aperfeiçoamento profissional continuado, e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. Ademais, no inciso VI, garante-lhes condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996). No entanto, os dados

construídos por meio dos formulários de identificação respondidos pelos participantes dessa pesquisa demonstram que a garantia do direito dos profissionais da educação à formação continuada nos documentos oficiais não é suficiente para que se efetive na realidade docente.

Vale ressaltar que a LDBEN assegura, no artigo 4º, inciso III, a oferta de AEE ao PAEE "transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, preferencialmente na rede regular e ensino" (BRASIL, 1996). E dispõe ainda, nos incisos VI e VII, sobre a garantia da educação para jovens e adultos e no período noturno que devem ser ofertadas, conforme as condições dos educandos.

3.3.1 A Coleta de Dados e a Análise das Informações

A coleta de dados é uma etapa crucial na construção de conhecimentos por meio das contradições vivenciadas em campo. Considera-se que cada realidade é ímpar e cada contexto apresenta uma situação específica a ser interpretada e traduzida pelo pesquisador e pelos participantes. A relação dialética entre a realidade social identificada permanentemente entre o trabalho de campo e o referencial utilizado para interrogar é ressaltada por Zago, Carvalho e Vilela (2003). Desse modo, a seleção dos instrumentos necessita ser bem pensada e analisada a fim de atender aos interesses do pesquisador e promover um caráter reflexivo à pesquisa.

No caso de uma pesquisa de campo na área da educação, a escolha coerente é voltada para instrumentos que possibilitem o registro de indícios que denotem o processo que origina o fato em análise nas situações de interação do pesquisador com os participantes, visando compreender os significados da realidade que vivenciam no processo de construção de conhecimento. Neste caso, o fato em estudo são as práticas de letramento de estudantes com Deficiência Intelectual.

Assim, buscando um aprofundamento na obtenção das informações, conforme os objetivos desta pesquisa, os instrumentos inicialmente escolhidos para coleta de dados foram: observação participativa e entrevista semiestruturada, com vistas a possibilitar uma maior interação entre o pesquisador e os informantes, bem como proporcionar uma visão mais ampla do objeto de estudo em questão.

No entanto, por motivo da pandemia da Covid-19, houve a suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino de todas as etapas, níveis e modalidades como medida de prevenção e combate ao coronavírus. Essa determinação legal impossibilitou a realização das observações nas escolas, sendo necessária uma adaptação no planejamento inicial, a partir da qual a entrevista semiestrutura via *WhatsApp* foi escolhida como instrumento de coleta de dados

mais viável neste momento de isolamento social. Além disso, houve a aplicação de uma Ficha de Identificação Pessoal e Profissional (Apêndice IV) às participantes dessa pesquisa, com envio e devolutivo por e-mail e pelo *WhatsApp*.

3.3.2 Procedimentos de Coleta de Dados

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como característica

> questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada [...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

O referencial teórico e metodológico utilizado para realizar a entrevista semiestruturada parte das concepções de Manzini (1991), segundo o qual a entrevista semiestruturada está focalizada em

> um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 1991, p. 154).

Manzini (2003) apresenta várias considerações sobre a elaboração de roteiros para entrevistas semiestruturadas, que são muito utilizadas nas pesquisas desenvolvidas sobre Educação e Educação Especial, e enfatiza a necessidade de alguns cuidados que o pesquisador deve observar ao elaborar as questões para o entrevistado com relação à linguagem, a forma e a sequência das perguntas nos roteiros. Ele salienta, ainda, a importância de se elaborar perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

Assim, o roteiro utilizado nesta pesquisa (Apêndice V) foi elaborado atentando-se para o caráter de interação que permeia a entrevista para que houvesse um clima de confiança, respeito, motivação e aceitação recíproca entre o entrevistador e o entrevistado e, assim, as informações pudessem fluir da forma mais natural e autêntica possível.

Com relação à vantagem da entrevista sobre outras técnicas, Ludke e André (2013, p. 39) afirmam que “ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Tais autores ressaltam, também, a possibilidade de se tratar de assuntos de diversas naturezas e o aprofundamento de aspectos levantados por outras técnicas de coleta menos aprofundadas, como o questionário, e o alcance de informantes que não seriam atingidos por outros meios de investigação.

Além disso, os autores pontuam a possibilidade de se fazer as correções, esclarecimentos e adaptações necessárias na entrevista semiestruturada para a obtenção das informações desejadas, pois o roteiro que a norteia constitui-se de um esquema simples, aplicado com grande flexibilidade.

Nesse sentido, as questões do roteiro foram elaboradas, reelaboradas, estruturadas e reestruturadas diversas vezes, caracterizando essa etapa da pesquisa como um trabalho árduo e minucioso do pesquisador a fim de fazer as melhores escolhas para que a temática. Isso se deu para que a estrutura, a linguagem utilizada nas questões, a sequência e o sentido do seu encadeamento possam atingir o informante da maneira esperada e este possa gerar respostas que atendam aos objetivos propostos, partindo das questões mais simples para as mais complexas, prezando pelo respeito e liberdade de respostas sem forçar o rumo para determinada direção.

As questões norteadoras da pesquisa que viabilizaram a elaboração das perguntas do roteiro de entrevista e dos tópicos das análises por meio dos núcleos de significação identificados nas respostas das professoras foram: qual a sua visão sobre o processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos com Deficiência Intelectual? Como você trabalha a leitura e a escrita com esses estudantes? Quais conteúdos são trabalhados? Que materiais e recursos são utilizados? Há um planejamento conjunto entre professor da sala de aula comum e o professor de apoio à inclusão? Como são as atividades e a metodologia de ensino utilizada? Que práticas e eventos de letramento são realizados? Você considera que essas práticas e eventos de letramento são significativas para todos os estudantes?

Esse processo de construção, desconstrução e reconstrução do roteiro de entrevista contou com a análise de 2 juízes, vinculados ao Neppein, que avaliaram a pertinência das questões em relação aos propósitos da pesquisa e, a partir de seus apontamentos e contribuições, houve mais uma etapa de reformulações até chegar em um roteiro satisfatório.

Vale ressaltar, ainda, que foram realizadas 2 entrevistas piloto ou entrevistas teste para verificar a necessidade de mais alguma modificação e para servir de preparação para a

realização das entrevistas oficiais. Por conseguinte, foram marcadas as datas e horários das entrevistas que seriam realizadas via *WhatsApp*, em conformidade com a disponibilidade e conveniência de cada profissional.

A decisão de utilizar a ferramenta digital *WhatsApp* ocorreu em consonância com as participantes, já que este é o meio mais viável em um contexto de pandemia e de mais fácil acesso a todas as envolvidas. Algumas entrevistas ocorreram nos dias e horários previstos, outras tiveram que ser remarcadas por motivos particulares da entrevistada. Houve um caso em que a entrevista precisou ser interrompida e finalizada no outro dia. A periodização da realização das entrevistas com as 4 professoras regentes e 2 professoras de apoio à inclusão deu-se do final do mês de junho até o mês de agosto de 2020, e cada entrevista durou uma média de 40 minutos a 1 hora e 20 minutos.

No dia e horário marcados foram repassadas, individualmente, todas as informações e considerações pertinentes à pesquisa, visando atingir os objetivos da pesquisa e, a partir de um diálogo informal inicial sobre a temática da Inclusão Escolar e da Educação Especial na EJA, as questões foram sendo gravadas em áudio, uma a uma, e enviadas de forma encadeada à medida que a pesquisadora recebia a resposta para a questão enviada anteriormente. As respostas, em alguns casos, foram gravadas em áudio e, em outros, foram digitadas, conforme a complexidade das perguntas e das respostas e a preferência da entrevistada.

Assim que a resposta dada para cada pergunta era ouvida, retomava-se algum ponto que precisasse ser aprofundado ou tratado com mais amplitude. Em seguida, a próxima questão era enviada com as adaptações necessárias a fim de que a nova resposta complementasse algum aspecto que não tinha sido abordado a contento na resposta anterior.

A todo momento as dúvidas das informantes foram sanadas, e o diálogo foi fluindo de forma natural e subjetiva de modo que as experiências e as vivências dessas professoras com estudantes com Deficiência Intelectual matriculados na EJA foram sendo trazidas à tona, principalmente no que diz respeito à leitura, à escrita e às práticas e eventos de letramento desenvolvidos na sala de aula e em outros espaços da escola, com vistas a propiciar uma educação inclusiva e o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

As informações geradas nesse processo foram transcritas de modo a não revelar os vícios de linguagem. Os trechos selecionados e transcritos nos resultados estão registrados entre aspas, com a letra em itálico, e com recuo de texto de 4 centímetros (quando maior que 3 linhas), para distinguirem-se das citações teóricas. Vale ressaltar que os critérios utilizados foram baseados nos estudos de Manzini (1991; 2004).

3.3.3 Procedimentos de Análise de Dados

A metodologia de análise de dados adotada nesta pesquisa será a proposta dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013), já que eles possibilitam uma mediação entre o método materialista histórico e os fenômenos psíquicos de forma dialética. Corroborando com Aguiar e Ozella (2013), pautados em Vygotsky (1991), além de sua função instrumental, entende-se aqui método "como algo que nos permite penetrar no real, objetivando não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto, síntese de múltiplas determinações" (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 300-301).

Nessa perspectiva, o homem é concebido como um ser constituído numa relação dialética com o histórico e com o social. Um homem singular, único e histórico constituído na e pela atividade que revela em todas as suas expressões a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção.

O indivíduo e sociedade se incluem e se excluem ao mesmo tempo; na verdade, um constitui o outro, pois o ser humano se constitui nas relações sociais e a sociedade é constituída e modificada pela atividade humana.

No sentido de caracterizar a proposta em questão, os autores pontuam que

> Esse procedimento de organização e análise de dados qualitativos, em seus aspectos teórico-metodológicos, se fundamenta na psicologia histórico-cultural de Vygotski e assume os pressupostos do método materialista histórico-dialético, considerando a discussão sobre a relação aparência-essência, parte-todo, a importância da noção de historicidade, de processo e a noção de mediação (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 225).

A apreensão de sentidos e significados ocorre através do levantamento dos pré-indicadores, da sistematização dos indicadores e da articulação destes nos núcleos de significação. Num primeiro momento, a apreensão de sentidos está pautada no empírico, mas busca ir além das aparências, do linear e do imediato, de modo a não realizar apenas a descrição dos fatos, buscando, também, compreender a constituição do objeto estudado em seu processo histórico.

Assim, através de um processo construtivo-interpretativo, busca-se alcançar o sentido concreto, histórico e dialético atribuído pelas professoras ao objeto estudado, bem como o não-dito, no intuito de compreender as determinações ou mediações sociais que constituem o seu modo de ser, pensar, sentir e agir.

Aguiar, Soares e Machado (2015) ressaltam a importância de se considerar as categorias de mediação, historicidade, contradição, pensamento e palavra, sentido e categoria quando se pretende fazer a análise de dados de uma pesquisa fundamentando-se em um referencial teórico constituído na dialética, pois estas se ligam umas às outras em uma complexa dinâmica geral que está em constante modificação e movimento.

O uso dessas categorias permite o rompimento das dicotomias interno/externo, objetivo/subjetivo, significado/sentido, bem como afasta as visões naturalizantes a partir de uma análise das determinações inseridas num processo dialético, não causal, linear e imediato, buscando a partir dos sentidos do dito, entender o não-dito.

Assim, a partir das narrativas das professoras, num processo construtivo-interpretativo, buscou-se apreender os sentidos atribuídos ao letramento de jovens e adultos com Deficiência Intelectual, considerando as condições históricas, sociais e culturais que os constituem.

A fase de construção dos núcleos de significação é o momento em que o pesquisador articula a teoria e o método selecionado para a análise dos resultados, buscando responder ao problema inicialmente apresentado e aos objetivos da pesquisa.

Após a transcrição das entrevistas, realizou-se várias leituras flutuantes, buscando uma familiarização com o material e sua apropriação. Concordando com Aguiar e Ozella (2006), partiu-se da palavra com significado, como a primeira unidade que se destaca no momento ainda empírico da pesquisa, com a intenção de fazer uma análise das narrativas das professoras, com o cuidado de partir das palavras no contexto que lhes atribui significado, desde a narrativa até as condições histórico-sociais que constituem as professoras participantes.

Nesse processo, emergiram diversos temas que possibilitaram destacar conteúdo das falas das professoras a partir dos critérios de frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada, pela carga emocional presente, pelas ambivalências e contradições e pelas insinuações concretizadas (AGUIAR; OZELLA, 2006). Devido ao grande número de pré-indicadores, realizou-se a verificação da sua importância para a compreensão do objetivo da investigação como critério fundamental utilizado para filtrá-los e organizá-los.

Num segundo momento, foi possível aglutinar os pré-indicadores pelos critérios de similaridade, complementaridade ou contraposição, visando uma menor diversidade de indicadores que permitam caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação. Vale ressaltar que alguns indicadores podem ser complementares por semelhança ou mesmo por contradição. Sendo assim, os critérios não são isolados entre si.

A fase de aglutinação dos indicadores possibilitou a sistematização de conteúdos temáticos juntos aos quais os indicadores adquirem algum significado. No entanto, fez-se

necessário retomar várias vezes o material das entrevistas para selecionar os trechos que ilustram e esclarecem os indicadores. Esse momento caracteriza-se como um processo de análise que ilumina o início de nuclearização.

A próxima etapa consistiu no processo de articulação dos indicadores e seus conteúdos, o que resultou na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação. Utilizou-se como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios. Buscou-se apreender a essência dos conteúdos expressos pelas professoras.

Nesse processo de análise, caracterizado pelo avanço do empírico para o concreto, foi possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção de sentidos e significados, o que possibilitou uma análise que supera o aparente, considerando tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.

Aguiar e Ozella (2006, p. 231) afirmam que "os núcleos devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas". Vale ressaltar a sugestão dada pelos autores de que os núcleos sejam nomeados por expressões extraídas das falas das participantes, formando uma frase curta que reflete a articulação realizada na elaboração dos núcleos que explicita o processo e o movimento das professoras dentro dos objetivos desta pesquisa.

Na etapa de análise dos núcleos de significação, buscou-se articular os conteúdos núcleos de significação no intuito de verificar as semelhanças e/ou contradições que revelam o movimento das professoras para avançar na compreensão dos sentidos. Afinal, como destaca Vygotsky (1998), um corpo só se revela no movimento.

Vale destacar que essas contradições, segundo Aguiar e Ozella (2006), nem sempre se encontram no discurso aparente, sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador. Os autores também enfatizam a importância de a análise não se restringir às falas das professoras, mas se ampliar no processo interpretativo através da articulação com o contexto social, político, econômico, ou seja, histórico, que permite a compreensão das professoras em sua totalidade.

Nesse momento, visou-se avançar do empírico para o interpretativo de forma mais aprofundada, analisando os núcleos de forma integrada nos seus movimentos à luz do contexto do discurso, do contexto sócio-histórico e da teoria. Assim, avança-se da fala para os sentidos, "em busca da fala interior, ou seja, a partir da fala exterior, caminhamos para um plano mais interiorizado, para o próprio pensamento" (VYGOTSKY, 1998, p. 185).

Concorda-se com Aguiar e Ozella (2006, p. 23) ao destacarem a importância da apreensão das necessidades colocadas pelo sujeito, neste caso as professoras. Os autores

entendem essas necessidades como “determinantes/constitutivas dos modos de agir/sentir/pensar dos sujeitos” e afirmam que “são elas que, na sua dinamicidade emocional, mobilizam os processos de construção de sentido e, é claro, as atividades do sujeito”.

A organização e a análise dos dados não se configuram um trabalho simples e fácil, mas essa imersão solitária e introspectiva vai possibilitar a criação de categorias e tipologias, ou de eixos de significação, que podem ser modificadas ao longo do estudo, “num processo dinâmico de confronto entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, consequentemente, novos focos de interesse” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 50).

Buscou-se realizar nesta pesquisa uma análise construtiva-interpretativa dos conteúdos e elementos identificados nas falas das professoras, com base no aporte teórico construído no decorrer da pesquisa e nos indícios da Teoria Histórico-Cultural que, juntamente com a busca pela da compreensão da subjetividade dos participantes e as determinações sociais, históricas e culturais que a constituem, proporcionaram uma discussão mais aprofundada e significativa dos dados, conforme os objetivos desta pesquisa.

Ressalta-se, no entanto, as fragilidades do método adotado haja vista que

> esses recursos metodológicos respondem apenas parcialmente à necessidade de se dar conta da dimensão ideológica, que assume marcada importância sobretudo quando se considera a escola como instituição social, um lugar historicamente tornado legítimo para a transmissão/construção do conhecimento (SMOLKA; GÓES, 1996, p. 11-12).

Assim, não há homogeneidade no percurso adotado para análise, mas um corpo comum de pressupostos e conceitos, ilustrando diferentes possibilidades de modos de construção e análise de dados.

CAPÍTULO IV
O DESVELAR DOS INDÍCIOS DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Partindo da questão central desta pesquisa, "como ocorrem as práticas de letramento dos estudantes com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos", esse capítulo visa apresentar a análise os resultados dos dados coletados na entrevista semiestruturada. Nesse sentido, buscou-se apreender e interpretar os significados e os sentidos atribuídos pelas professoras às práticas e eventos de letramento desenvolvidos nas turmas da EJA que possuem estudantes, jovens e adultos, com Deficiência Intelectual.

Além de garantir ao estudante acesso à escola, é essencial assegurar a sua permanência e o acesso ao conhecimento por meio de uma educação pautada nos princípios de equidade e emancipação. Vale destacar que, pela visão teórica assumida nesta pesquisa, baseada na Teoria Histórico-Cultural, compreende-se o processo de conhecimento "como produção simbólica e material que tem lugar na dinâmica interativa" (SMOLKA; GÓES, 1996, p. 09), assim como a natureza social e simbólica da atividade humana.

Os dados coletados possibilitaram o levantamento de pré-indicadores, a articulação de indicadores e a sistematização de núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013). Esse instrumento de análise e interpretação fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural e é utilizado em pesquisas cujo objetivo do pesquisador é apreender os significados e sentidos constituídos pelo sujeito frente à realidade, considerando as determinações sociais e históricas que constituem tais sentidos. As análises tiveram como foco a mediação e a interação em práticas e eventos de leitura e escrita que perpassam as relações interpessoais na sala de aula comum.

Vale destacar que os dados aqui apresentados não esgotam a temática, que é bastante complexa e passível de aprofundamento e novas discussões com olhares diversos em pesquisas posteriores. Trata-se de uma amostragem que possibilitou, por meio do recorte realizado, uma compreensão e a análise do contexto proposto a fim de buscar possíveis respostas para a questão desta pesquisa e os objetivos propostos. Os núcleos de significação elaborados serão apresentados e discutidos nas seções a seguir.

4.1 O Processo de Ensino e Aprendizagem de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual

Conforme já apresentando anteriormente, no decorrer da história da humanidade, por um longo período, as pessoas com deficiência não eram consideradas sujeitos de direitos, dentre os quais se incluem o direito à educação. A partir da Constituição Federal de 1988 e da Conferência Mundial de Educação Para Todos, o PAEE teve garantido por lei, na perspectiva da educação inclusiva, o direito ao acesso e à permanência na sala de aula comum da escola regular, juntamente com os demais estudantes e outros grupos com histórico de exclusão, como o negro e os indígenas.

No intuito de compreender os significados e os sentidos atribuídos pelas professoras ao processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos com Deficiência Intelectual numa perspectiva histórico-dialética, apresentamos os pré-indicadores levantados a partir das (re)leituras flutuantes de suas falas, a sistematização dos articuladores e a articulação destes em núcleos de significação.

Ao serem questionadas sobre sua visão quanto ao processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos com Deficiência Intelectual, as falas das professoras possibilitaram o levantamento dos pré-indicadores e sistematização dos indicadores, apresentados no quadro a seguir. Vale destacar que os critérios utilizados para o levantamento dos pré-indicadores foram a frequência, a complementaridade e a contradição das informações apresentadas.

Quadro 3 - Pré-Indicadores e Indicadores - Ensino e Aprendizagem

Participantes	Pré-Indicadores	Indicadores
Sara (PSC-1)	"*[...] chegam com dificuldades extremas para acompanhar as aulas, para registrar [...] alguns possuem deficiências também na alfabetização, para ler e interpretar [...]*"	A predominância de baixas expectativas em relação à aprendizagem O processo de invisibilização causado pela deficiência
Sílvia (PSC-4)	"*[...] o aluno está ali para adquirir alguns conhecimentos [...], mas nunca vai conseguir acompanhar a turma nos conteúdos, na aprendizagem está sempre atrasado [...] Estão ali mais para o convívio e a socialização [...]*"	
Alice (PAI-2)	"*[...] eu percebi que esses alunos não são vistos, se tornam invisíveis na sala de aula, e o professor de apoio também [...]*"	
Gabriela (PAI-1)	"*[...] procuro saber o que ele é capaz de aprender e a partir das limitações dele eu faço o meu planejamento de ensino*"	O ensino focado nas limitações

Carol (PSC-2)	"*[...] os professores têm que adequar os conteúdos e o ambiente de sala de aula ao aluno[...] tem que ter um jogo de cintura para que ele se sinta acolhido, bem como buscar meios para que sua convivência na escola seja o mais tranquilo possível*"	A necessidade da adequação de conteúdos e metodologias e do ambiente escolar

Fonte: organizado pela autora, 2021.

Os sentidos atribuídos pelas professoras ao processo de ensino e aprendizagem dos jovens e adultos com Deficiência Intelectual demonstram baixa expectativa em relação à sua aprendizagem, predominantemente fundamentados no estigma da incapacidade de aprendizagem desses estudantes, criado histórico-culturalmente, que os acompanha até os dias atuais. São considerados como um problema que a educação não consegue resolver por meio das políticas públicas vigentes baseadas na proposta de inclusão.

Em contraposição, segundo os princípios da Teoria Histórico-Cultural, Borges (2015) afirma que:

> os alunos com deficiência, em sua grande maioria, podem se desenvolver academicamente como qualquer outro aluno, no entanto, são necessários professores especializados para dar suporte e auxílio ao desenvolvimento deste trabalho pedagógico, por meio da elaboração de recursos que possibilitem este acesso (BORGES, 2015, p. 87).

As falas das professoras enfatizam as dificuldades que o estudante com Deficiência Intelectual apresenta em acompanhar as aulas, os conteúdos e atividades propostas aos demais estudantes, como a leitura e a interpretação, focando o ensino no aspecto da socialização. A perspectiva da inclusão escolar não se restringe à superação das dificuldades do estudante ou à socialização, mas tem como proposta a emancipação intelectual por meio da incorporação de novos conhecimentos, de acordo com a possibilidade de ampliar o que já se conhece e de favorecer o desenvolvimento geral (MANTOAN, 2003).

Ademais, as limitações do estudante são citadas pela professora Gabriela (PAI-1) como ponto de partida para o planejamento de ensino, desconsiderando suas possibilidades potenciais. Não se nega a existência das limitações, mas estas não se configuram como um fator de impedimento à aprendizagem. Alguns conceitos e conteúdos serão inatingíveis devido ao grau de limitação imposto pela determinação neurológica. Levando isso em consideração, é preciso priorizar, do conteúdo curricular, aquilo que pode ser assimilado, aprendido e aplicado pelo aluno.

No entanto, há que se cuidar para que a seleção de conteúdos não se volte para a infantilização, a superficialidade, a fragmentação e ao empobrecimento do currículo. As

estratégias de ensino também necessitam ser repensadas, pois o princípio de equidade de acesso ao conhecimento não denota igualdade de nível intelectual nem de formas de aprendizagem. Ao contrário, o estudante com Deficiência Intelectual precisa de atenção individualizada da escola, no sentido de oferecer atividades e estratégias adequadas e capazes de fazê-lo avançar no domínio progressivo das funções mentais elaboradas. O AEE sozinho não é capaz de resolver, num passe de mágica, todas as dificuldades de um estudante com Deficiência Intelectual (MANTOAN, 2003; BATISTA; MANTOAN, 2007).

Dias e Oliveira (2013, p. 176) afirmam que "fatores como a exposição empobrecida aos bens culturais, suporte socioafetivo impróprio e processos pedagógicos inadequados favorecem a emergência do defeito secundário e o sentimento da deficiência como condição debilitante".

Mediante esses enunciados, evidencia-se a latente influência do rótulo negativo em relação à deficiência e à aprendizagem da pessoa com deficiência, aparentemente superado, no contexto da prática educativa de muitos profissionais, que focam o ensino nas limitações, na falta, no déficit, ou seja, no aspecto orgânico e biológico.

Para Vygotsky (1997 *apud* DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 176), "a manifestação da deficiência como condição incapacitante é decorrente da preponderância do defeito secundário sobre o defeito primário, ou seja, quando as consequências sociais advindas de limitações orgânicas se sobrepõem ao próprio defeito". Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural foca o ensino no indivíduo, com e sem deficiência, e nas suas possibilidades de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, considerando-se o impacto positivo ou negativo das condições sociais que lhes são ofertadas nesse processo.

"A depender da forma como o contexto social é estruturado, do sistema de valores e significados disseminados na cultura em que a pessoa vive e dos apoios sociais disponíveis, a deficiência pode se tornar uma questão de maior ou menor importância" (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 176). Desse modo, Martinez (2009 *apud* DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 176) aponta que, "na condição de Deficiência Intelectual, o desenvolvimento insuficiente dos processos psicológicos superiores é correlato do desenvolvimento cultural precário. A inadequação das possibilidades de acesso à cultura acentua as características negativas da deficiência".

Vygotsky (1997) destaca que antes de ser um defeito biológico, a deficiência é um defeito social, e a educação é um caminho para a superação desses rótulos e a construção de uma nova sociedade para todos. Esse é um posicionamento também defendido por Paulo Freire, que muito contribuiu na luta por uma educação libertadora e emancipatória, não somente para crianças e adolescentes, oferecendo uma atenção diferenciada aos jovens e adultos.

Para Paulo Freire (1996), o ensino precisa partir sempre do concreto do que é significativo para os estudantes, conforme o contexto social em que vivem. No caso dos jovens e adultos, cabe partir de temas que dizem respeito ao seu ambiente de trabalho, criando a possibilidade de ensino e aprendizagem por meio das palavras geradoras extraídas do meio social, associando-se a teoria à alguma situação prática, oportunizando a sua experimentação, ou associando-a às situações vivenciadas.

Outra questão que vem à tona por meio desses enunciados é a padronização do processo de ensino e aprendizagem imposto histórico e culturalmente por um sistema de ensino que, pautado numa perspectiva de homogeneidade de ritmos e formas de aprendizagem, não contemplam a realidade de seus estudantes, com suas especificidades, ignorando a diversidade e a pluralidade dos indivíduos que compõem o contexto escolar e não chegam à escola como "tábulas rasas", como nível zero de conhecimentos e de letramentos.

Percebe-se a existência de um currículo elaborado para atender um público que se considera padrão, que consegue acompanhar os conteúdos e realizar as atividades, ainda que esse comportamento não denote aprendizagem. Por outro lado, Almeida (2016) afirma que aqueles que não acompanham a turma por diversos motivos são, muitas vezes, excluídos e invisibilizados, tendo cerceado o seu direito à escolarização dentro do próprio espaço escolar, como se pode compreender pelo enunciado da professora Sílvia (PSC-4).

Atualmente, a segregação do estudante com deficiência não ocorre por meio da separação desses estudantes em classes especiais ou escolas especiais, mas ocorre dentro da própria sala de aula comum da escola regular (BORGES, 2015). Fica evidente que apenas a garantia ao acesso e à permanência na sala de aula comum não implicam na efetivação de uma educação inclusiva, que depende, dentre diversos outros fatores, de uma ressignificação da organização do trabalho escolar voltada para uma educação humanizadora e emancipatória para todos.

O apontamento de que, junto à invisibilidade do estudante com Deficiência Intelectual, o professor de apoio à inclusão também se torna invisível na sala de aula comum, elemento levantado por parte de alguns professores regentes e estudantes, reflete uma situação do meio social em que também ocorre a invisibilização da pessoa que acompanha o indivíduo com deficiência. Um aspecto agravante dessa situação na escola é a inexistência de uma parceria consistente e responsiva entre professor de sala de aula comum e professor de apoio à inclusão, conteúdo que será discutido na próxima seção.

Nesse sentido, Almeida (2016, p. 86) afirma que a condição de sujeito do próprio conhecimento é negada às pessoas com Deficiência Intelectual, pois o ensino escolar é

orientado para crianças sem deficiência, “excluindo aquele ou aquela que não acompanhe o currículo alfabetizador que propõe e vai a cada dia se silenciando, perdendo sua voz própria, tornando-se apenas mais um número no fundo da sala de aula”.

Nesse contexto de invisibilidade e negação do diferente, em que se encontram os grupos minoritários que lutam pela igualdade de direitos, os estudantes com Deficiência Intelectual ficam impossibilitados de fazer o uso significativo da linguagem, principal instrumento de mediação cultural e social. Corroborando com as ideias de Vygotsky (1997), autores como Ferreira (2009) defendem a constituição do ser humano na e pela palavra, sendo a linguagem responsável por colocar o indivíduo na ordem simbólica do seu funcionamento mental.

Apenas 2 professoras, Gabriela (PAI-1) e Carol (PSC-2), demonstram reconhecer, através da análise de seus discursos, que a constatação dos estágios diferentes de aprendizado e letramento dos estudantes com e sem deficiência implica em pensar formas alternativas de trabalho para compensar as suas limitações, visando o seu desenvolvimento integral, não somente em termos de socialização.

No processo de escolarização, os estudantes têm a possibilidade de acesso aos bens culturais construídos e modificados historicamente e à apropriação das práticas de letramento comuns ao seu espaço social, ainda que por caminhos diferentes e alternativos que demandam metodologias, recursos e materiais diferenciados. As discussões aqui postuladas apontam para a questão de que, na própria deficiência, estão dadas as forças motrizes para o desenvolvimento desses estudantes (VYGOTSKY, 1997; ALMEIDA, 2016).

A professora Carol enfatiza a necessidade de adequação da escola para atender aos estudantes com Deficiência Intelectual. Porém, essa mudança está para além da escola, abarcando desde as questões estruturais, espaciais, tecnológicas, teórico-metodológicas, de materiais e recursos, acerca da formação de professores e suas concepções, a presença de uma equipe multifuncional na escola até às questões atitudinais que precisam ser revistas para que os princípios do ensino inclusivo possam ser efetivados a partir de um olhar inclusivo, consciente da diversidade de seus estudantes, de acordo com a proposta do Desenho Universal da Aprendizagem.

Por toda a discussão apresentada em torno da visão das professoras em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos jovens e adultos com Deficiência Intelectual na EJA, verifica-se o desafio de se efetivar uma educação inclusiva por meio da superação da concepção negativa em relação à capacidade de aprendizagem desses estudantes, em todas as modalidades, etapas e níveis de ensino. A professora Gabriela (PAI-1) ressalta os avanços em relação ao período de integração, destacando, no entanto, que muito ainda precisa ser melhorado.

> "*Eu acho que a inclusão já avançou muito em relação aos períodos anteriores. Trabalhei na escola Santa Clara e, no início, quando teve essa questão de acesso dos alunos com deficiência à escola regular, desceram bastante alunos para o Colégio Joaquim de Araújo e então ali montaram salas para eles. Eram turminhas com 5, 7 alunos até 10 e aquilo era a salinha da inclusão, eles ficavam isolados em turmas separadas. Depois os alunos foram inseridos na sala regular e teve a função do professor de apoio e houve um avanço mais significativo. É muito importante para os alunos com deficiência e para todos essa convivência com as diferenças na sala de aula regular, mesmo que não se aprenda a ler e a escrever, está participando das discussões, dos trabalhos em grupos, o que é bem enriquecedor e positivo para todos, tanto na escola quanto na família e em outros setores da sociedade*" (Gabriela, PAI-1).

Portanto, percebe-se como urgente a ressignificação do olhar do professor em relação aos estudantes com deficiência, e também do professor de sala de aula comum em relação ao professor de apoio à inclusão e vice-versa, verificando-se a necessidade de uma inovação das práticas pedagógicas, abandonando o tradicionalismo enviesado, em termos de currículo, das estratégias e atividades desenvolvidas na sala de aula comum e adotando uma perspectiva de adequação e flexibilização propositiva para atender a todos, como destaca a professora (Alice, PAI-2) ao relatar sua experiência como professora de apoio à inclusão após 22 anos trabalhando como professora de sala de aula comum.

> "*Convivi como professora regente com muitos alunos com vários tipos de deficiência e meu olhar sempre foi de querer entender esse processo de aprendizagem e a atuação do professor de apoio junto a esses alunos. Por muito tempo, vi e vivi todas as angústias e dificuldades enfrentadas pelo professor de apoio e pelo professor regente. Há cerca de um ano e meio, iniciei um trabalho de acompanhamento de alunos com deficiência e, num primeiro momento, tive muito medo, por não ter formação específica na área, embora não tenha formação, sempre pesquisei, li e busquei me inteirar sobre o assunto. Também me senti invisível junto ao aluno com deficiência no processo de ensino aprendizagem em relação aos professores regentes e aos outros alunos da turma. A forma como éramos ignorados me incomodava profundamente, mas parecia uma forma de sobrevivência na convivência com o diferente. Aos poucos foi percebendo que poderia desenvolver um bom trabalho, considerando a singularidade de cada estudante, conhecer sua história de vida e trajetória escolar, estabeleci comunicação constante via WhatsApp e fui buscando formas de promover a interação para nos tornarmos visíveis ali. [...] Hoje considero que o fato de conviver com alunos com deficiências distintas e vidas tão diferentes foi muito importante para eu aprender a olhar para o outro de outra forma, sem julgamento, e procurar entender a sua forma de agir em determinadas circunstâncias. Posso dizer que me tornei uma pessoa melhor com um olhar de empatia pelo outro e agradeço por essa oportunidade que tanto acrescentou na minha vida pessoal e social, assim como busquei agregar valores, para além dos conhecimentos científicos e culturais, às suas vidas*" (ALICE, PAI-2).

Faz-se necessário um olhar humanizado de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, que vá além da deficiência, tendo o estudante com ou sem deficiência como sujeito do seu processo formativo que ocorre por meio da interação social e coletiva e necessita de condições favoráveis e adequadas para se desenvolver, como o trabalho colaborativo entre o professor de sala de aula comum e o professor de apoio à inclusão. Todos esses aspectos favorecem uma discussão sobre o letramento dos estudantes com Deficiência Intelectual.

Os indicadores sistematizados a partir dos pré-indicadores possibilitaram a articulação dos conteúdos por repetência, complementariedade e/ou contradição, resultando no núcleo de significação apresentado no quadro a seguir.

Quadro 4 - Indicadores e Núcleo de Significação - Ensino e Aprendizagem

Indicadores	Núcleo de Significação
A predominância de baixas expectativas em relação à aprendizagem	O processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos com Deficiência Intelectual
O processo de invisibilização causado pela deficiência	
O ensino focado nas limitações	
A necessidade da adequação de conteúdo, metodologias e do ambiente escolar	

Fonte: organizado pela autora, 2021.

Em síntese, esse núcleo nos apresentou como as professoras veem o processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos com Deficiência Intelectual, com a presença, ainda nos dias atuais, do estereótipo excludente e rotulante da não aprendizagem desses indivíduos e o ensino focado mais nas suas limitações do que nas suas habilidades e potencialidades.

A compreensão demonstrada quanto à necessidade de adequação escolar para atender aos estudantes sugere a busca por se efetivar a inclusão, ainda que por caminhos ainda não muito bem definidos. Os desafios para se promover a inclusão vieram à tona nos discursos das professoras, carregados de uma visão negativa construída histórico-culturalmente e aportado no fator biológico e orgânico como um empecilho, desconsiderando as determinações e condições sociais que constituem o sujeito. Discutiremos, na próxima seção, sobre leitura e escrita, outro aspecto importante na constituição social e escolar do indivíduo com Deficiência Intelectual.

4.2 Sentidos e Significados Atribuídos às Práticas Pedagógicas de Leitura e Escrita

Imerso em experiências de acesso à cultura, o sujeito vai se formando individualmente na relação com o outro, tendo sua singularidade constituída socialmente, mas não de forma

homogênea. Desse modo, no campo das interações no espaço pedagógico, as relações humanas estabelecidas e a mediação do professor possibilitam, aos estudantes, acesso aos objetos de conhecimento e contribuem para a sua formação enquanto ser cultural e histórico através do desenvolvimento de seu funcionamento mental, utilizando-se como uma das possíveis estratégias as práticas de leitura e escrita.

Numa perspectiva de letramento, no modelo social, o estudante é instigado a interagir e participar dos diversos eventos de usos da escrita, utilizando a linguagem, compreendida como instrumento simbólico na relação semiótica do homem com o meio em que vive, superando a normatização das formas de ensino e aprendizagem de modo a possibilitar a todos oportunidades de acesso ao conhecimento.

Para tanto, são necessárias práticas de letramento que possibilitem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do aluno, tendo a palavra oral ou escrita, as frases e o texto como suporte para o desenvolvimento de um trabalho dialético que estimula respostas responsivas e a atribuição de significados, bem como a aquisição de conceitos científicos e cotidianos. A ampliação de interações diárias favorece o aperfeiçoamento da capacidade expressiva dos estudantes com Deficiência Intelectual por meio da fala e, consequentemente, promovem o desenvolvimento de outros processos cognitivos.

Ao serem questionadas sobre o modo como a leitura e a escrita são trabalhados em sala de aula, as respostas das professoras possibilitaram a identificação dos pré-indicadores e a sistematização dos indicadores apresentados no quadro a seguir.

Quadro 5 - Pré-Indicadores e Indicadores - Leitura e Escrita

Participantes	**Pré-Indicadores**	**Indicadores**
Sara (PSC-1)	"*[...] utilizo pequenos textos devido à dificuldade de leitura e interpretação tanto deles [alunos com Deficiência Intelectual], quanto dos alunos em geral*" "*[...] à noite, o tempo das aulas é reduzido, procuro aproveitar o material impresso para leituras, reflexões, interpretações [...]*"	Utilização de pequenos textos e material impresso
Telma (PSC-3)	"*Eu procuro saber quem é esse aluno, do que ele gosta, quais seus desafios, que habilidades já tem para pensar nas atividades de leitura e escrita do interesse dele*"	Conhecimento do aluno e de seus interesses
Gabriela (PAI-1)	"*[...] eu trabalho leituras mais simplificadas [...] faço interpretação oral [...] não fico só na codificação e decodificação*"	Leitura simplificadas com atividades que superam a codificação e a decodificação

Alice (PAI-2)	"*[...] motivo os alunos a participarem das discussões oralmente com os demais e auxílio na organização escrita do pensamento [...]*"	Participação oral e organização da escrita

Fonte: organizado pela autora, 2021.

Smolka e Góes (1996, p. 09) atribuem à palavra, signo por excelência, um papel fundamental na explicação do surgimento de formas mediadas de ação e da origem da ação individual, considerando que, "dada a natureza social e simbólica da atividade humana, os processos de funcionamento mental, culturalmente organizados, são mediados por signos que só podem emergir num terreno interindividual".

A partir dessa assertiva, compreendemos que o indivíduo, a partir da participação em práticas sociais historicamente construídas, vai incorporando formas de ação humana já consolidadas socialmente para, em seguida, internalizá-las por meio de um exercício de reconstrução pessoal de formas de ação realizadas na dimensão intersubjetiva. Assim, nesse processo de construção inter e intrapsicológico, o indivíduo vai, desde criança, formando e organizando seus processos mentais e suas ações por meio de palavras e outros recursos semióticos.

Ao questionarmos as professoras sobre as atividades de leitura e escrita desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, buscamos verificar os sentidos atribuídos à aquisição da leitura e da escrita, o tipo de atividade desenvolvida, o conteúdo, a elaboração, os materiais e recursos utilizados e a participação ou não de todos os estudantes, com foco nos estudantes com Deficiência Intelectual.

Pela análise dos discursos das professoras, tanto das regentes quanto das professoras de apoio à inclusão, percebe-se uma predominância do trabalho com pequenos textos, ou textos simplificados, devido às dificuldades de leitura, interpretação e escrita de textos atribuídas não especificamente aos estudantes com Deficiência Intelectual, mas aos estudantes da EJA em geral. Há que se considerar ainda que o Programa Nacional do Livro Didático (EJA) teve sua última distribuição de livros em 2016.

Nesse sentido, ressalta-se o abandono dessa modalidade pelo Governo Federal atual devido à extinção da secretaria responsável pela EJA, além do fim do organismo participativo da modalidade e a interrupção da distribuição de materiais didáticos, acrescido da ausência de políticas públicas voltados ao investimento do Estado nessa modalidade marginalizada no país. A EJA tem o menor orçamento e pouco se investe na formação de professores, metodologias e espaços apropriados para atender as demandas de aprendizagem dos jovens e adultos (JUNIOR, 2019).

Outro fator de atenção apontado pelas professoras foi o tempo reduzido das aulas da EJA no período noturno (40 minutos) em relação ao período diurno (48 minutos), já que tal redução não favorece a realização de um trabalho eficiente e aprofundado de aquisição de conceitos, dificultando a utilização de recursos diversificados e o desenvolvimento de eventos de letramento em outros ambientes escolares para além da sala de aula.

> *"As atividades de leitura e escrita são, na maioria das vezes, com pequenos textos, tanto pela dificuldade de interpretação deles e isso não somente do público da inclusão, mas também dos alunos em geral, quanto pela questão do tempo das aulas que é reduzido. Então, têm que ser disponibilizados em folhas impressas para aproveitar o tempo para a leitura, para tecer comentários, reflexões, para pesquisar no dicionário, e também para questões interpretativas, para registrar trabalhando com todos e, se possível, uma produção textual"* (Sara, PSC-1).

Percebemos uma preocupação das professoras em otimizar a relação entre o conteúdo e o tempo de aula, tendo como prioridade as práticas de leitura voltadas ao contato superficial com o texto escrito, por meio de material impresso, e a realização de atividades orais, sendo restrito o contato com outros materiais, como o dicionário, jornais, revistas, livros didáticos e literários, entre outros que são importantes. Consideramos a necessidade da realização de um trabalho diferenciado devido às especificidades da modalidade EJA e às dificuldades de todos os estudantes com relação à interpretação textual.

A professora Gabriela (PAI-1) declara a tentativa de ir além da aquisição das técnicas de codificação e decodificação, mas não deixa claro as atividades que desenvolve e as estratégias que utiliza para atingir esse objetivo. Nesse sentido, Borges (2015) afirma que

> No campo da educação, as práticas de leitura e escrita fundamentam todo o processo de escolarização, porém, diante das demandas sociais é preciso ir além do domínio da codificação e decodificação dos signos, e fazer uso social das habilidades de leitura e escrita, o que implica no letramento (BORGES, 2015, p. 87).

Compreendemos uma tentativa de se realizar um trabalho inclusivo por meio de diversas estratégias de contato e exploração do texto e através de atividades orais e escritas. Porém, tais tentativas não demonstram estarem bem definidas e sistematizadas em termos de seleção dos conteúdos, assuntos, intencionalidade ou organização de uma sequência didática, não se priorizando estratégias que estabeleçam um diálogo com o cotidiano e o contexto dos estudantes numa perspectiva dialética que caracteriza as práticas de letramento social.

Nesse sentido, Saviani (2003) critica a falta de uma orientação planejada e sistematizada do fazer pedagógico do professor em relação ao estudante com Deficiência Intelectual na

perspectiva da educação inclusiva. A orientação, quando planejada, fica a critério subjetivo do professor, sem um método teórico determinado para embasar a prática e os conhecimento técnicos necessários para possibilitar o conhecimento da ontogênese e o atendimento adequado das especificidades de cada aluno, suprindo os suportes e apoios necessários e mais eficazes para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento sociocognitivo em cada caso, ainda que diferentes estudantes possuam o mesmo diagnóstico médico.

Saviani (2003) aponta que, sob o discurso de inclusão, há uma pseudoconcreticidade no fazer pedagógico e um ensino pseudodemocrático que, na verdade, deixa o estudante excluído na sala de aula por não conseguir acompanhar as lições de forma igualitária aos colegas, impossibilitados de realizar as mesmas atividades sem uma flexibilização curricular e adaptação das atividades, conforme as suas especificidades.

O autor reforça que, nesse sentido, o trabalho realizado nas instituições especializadas e classes especiais apresentava um maior compromisso com a aprendizagem dos estudantes com Deficiência Intelectual. No entanto, ele reconhece o quão prejudicial era o isolamento social destes estudantes para a sua formação cultural e intelectual (SAVIANI, 2003).

Ademais, o autor aponta os aspectos positivos e negativos das duas formas e organizações de ensino, voltado os estudantes com Deficiência Intelectual, destacando a necessidade de ressignificação do fazer pedagógico dos professores que atuam com esses estudantes para promover a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento integral, considerando-os como indivíduos ímpares em todos os aspectos (SAVIANI, 2003).

Por um lado, verifica-se um trabalho voltado especificamente para a alfabetização de estudantes com Deficiência Intelectual que apresentam maior dificuldade de aprendizagem e não acompanham as aulas propostas pelo professor regente. Assim, o professor de apoio à inclusão foca o ensino desse estudante em estratégias simplificadas que possibilitam o contato com as letras, as sílabas e os números, de forma lúdica, na tentativa de levá-lo a identificar esses elementos em palavras-chave dos pequenos textos e viabilizar a escrita do próprio nome e mediar a interpretação oral a partir da leitura de pequenos textos.

A adequação de atividades, nesses casos, é considerada como uma forma de possibilitar que o estudante com Deficiência Intelectual tenha acesso ao conteúdo trabalhado em sala de forma mais fácil e simples, porém significativa e de qualidade, considerando-se a importância de estimular e valorizar seus avanços em ritmo e forma diferenciados. As questões pontuadas nesse sentido evidenciam-se, principalmente, nos enunciados das professoras de apoio à inclusão.

Verificamos uma diferenciação nos conteúdos e estratégias. As estratégias se mostram positivas quando são planejadas, sistematizadas e realizadas de forma intencional, pensando-se numa forma de flexibilização (e não no reducionismo ou na infantilização) que atendam às especificidades do estudante e que não tomem todo o tempo da aula, de modo que o estudante com Deficiência Intelectual também tenha acesso aos conteúdos trabalhados pelo professor regente com os demais estudantes, com a oportunidade de participar dos diversos eventos e práticas de letramento que permeiam o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

Percebemos a intenção de superar o modelo autônomo de letramento ainda predominante. Porém, também se evidencia uma indefinição e falta de clareza por parte do professor em relação ao que fazer e como fazer para promover a equidade, utilizando-se de um modelo social de letramento.

Essa indefinição advém da falta de conhecimentos específicos na área da Educação Especial, fundamentais para que o professor tenha condições de lidar de forma qualitativa com os estudantes com deficiência na escola regular, que deveriam ser ofertados tanto no âmbito da formação inicial quanto no âmbito da formação continuada, além da necessidade de ressignificação do papel de professora frente às demandas específicas dos alunos no atual contexto (TARTUCI, 2005).

As professoras destacam a necessidade de saber *"quem é esse aluno (com Deficiência Intelectual), do que ele gosta, quais seus desafios, que habilidades já tem",* para que, então, a adaptação das atividades seja feita, considerando que os estudantes possuem níveis de letramento diferentes, assim como um grau maior ou menor de participação nas aulas e em outras atividades, conforme seus interesses particulares.

Dias e Oliveira (2013) destacam que, para se compreender os processos de desenvolvimento da pessoa com deficiência, cabe não apenas conhecer características da própria deficiência ou seus aspectos quantitativos, mas conhecer a pessoa e investigar o lugar que a deficiência ocupa em sua vida, como a sua subjetividade se organiza em face dessa deficiência e quais mudanças pessoais foram produzidas ou se apresentam como possíveis.

Outra prática que denota a tentativa de inclusão e a possibilidade de letramento dos estudantes com Deficiência Intelectual é o acompanhamento da professora no registro dos seus pensamentos e ideias, de forma escrita, como um estímulo para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que ocorre pela organização do pensamento elaborado.

Pela visão estigmatizante criada histórica e culturalmente em relação à incapacidade de aprendizagem dos estudantes com Deficiência Intelectual, e mediante às dificuldades relatadas e a falta de conhecimento dos professores em relação às formas de auxiliá-los, esses estudantes

são, muitas das vezes, privados do acesso à escrita, sendo limitados a fazer atividades que ocorrem apenas na modalidade oral.

A motivação dos estudantes em sua trajetória escolar, independentemente do nível, etapa e modalidade de ensino em que se encontra, é um fator de grande importância para a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, que se constitui na relação mediadora entre professor e aluno, envolvendo o acolhimento deste pela escola e pelos diversos atores que desempenham alguma função nesse ambiente.

O despertar ou não do sentimento de pertencimento do estudante àquele lugar de acesso aos bens culturais, bem como a construção de uma relação de confiança influenciam no sucesso ou no insucesso da sua escolarização e da sua interação no meio escolar e social. No que diz respeito aos estudantes jovens e adultos com deficiência, esse quadro se intensifica, haja vista que suas "trajetórias podem carregar histórias de insucessos, fracassos e abandono escolares, a forma como estes são recebidos pela escola pode ser fundamental para a sua motivação e bom desempenho escolar" (OLIVEIRA; CAMPOS, 2016, p. 162).

Sob esse enfoque, em relação aos jovens e adultos com Deficiência Intelectual, Marchetti e Oliveira (2016) afirmam que

> [...] os processos da Língua Portuguesa e de desenvolvimento do letramento requerem atenção especializada devido à presumível dificuldade que alguns alunos podem apresentar e às necessidades e motivações dos sujeitos envolvidos. Assim, é preciso conhecer os mecanismos pelos quais estes processos se desenvolvem para que estes alunos específicos possam se sentir acolhidos e evoluam em suas aprendizagens (MARCHETTI; OLIVEIRA, 2016, p. 42).

Percebe-se que alguns estudantes necessitam de uma mediação mais responsiva e criativa a partir da utilização de recursos apropriados e de estratégias diversificadas para possibilitar, que seja minimamente, o acesso aos conteúdos curriculares e a participação das atividades, porém por meio de caminhos alternativos, como um mecanismo de compensação de suas limitações, como por exemplo o uso de folhas ampliadas com espaçamento maior entre linhas ou, ainda, a utilização de recursos audiovisuais como música, vídeos, imagens, recortes de letras e jogos didático-pedagógicos que dialoguem com os conteúdos de forma mais atrativa e interessante e que facilitem, através da adaptação significativa, a compreensão dos estudantes com e sem deficiência.

Outra alternativa seria a professora realizar a mesma atividade junto com o estudante para que este, por meio da imitação dos seus movimentos, buscasse realizar sua própria atividade com o seu acompanhamento e orientação, além de explanar ao estudante de forma

mais sintetizada e com uma linguagem mais acessível o conteúdo exposto no quadro. Tais proposições podem ser utilizadas para o trabalho com todos os estudantes com vistas a viabilizar melhores condições de interesse e entendimento das aulas.

O trabalho com agrupamentos de estudantes também é uma alternativa para aumentar o interesse, a participação e a aprendizagem por meio da interação com o outro, desenvolvendo a empatia e a afetividade nessa relação com os colegas e despertando a consciência de pertencimento àquele grupo. No entanto, esse trabalho, numa perspectiva de educação multidimensional, requer conhecimento, experiência e interesse em promover o desenvolvimento integral do indivíduo real.

Ressalta-se, mais uma vez, a importância de uma formação inicial e/ou continuada dos professores, fundamentada na perspectiva da educação inclusiva na qual se inserem os conhecimentos específicos das teorias que regem a Educação Especial. Ou, ainda, que o professor de apoio à inclusão possua conhecimento na área de Educação Especial possa trabalhar em uma parceria dialógica de coensino com o professor regente, que domina os conteúdos específicos da sua área de atuação, para que, juntas, criem condições favoráveis e eficazes de rever suas práticas pedagógicas e encontrar formas mais propositivas e responsivas para incluir a todos no processo de ensino e aprendizagem, com foco no direito à escolarização.

Por outro lado, dos discursos das professoras de sala de aula comum, sendo elas Sara (PSC-1), Telma (PSC-3) e Sílvia (PSC-4), além do discurso da professora de apoio à inclusão, Alice (PAI-2), emergem a ideologia de que, no caso dos estudantes mais avançados e que conseguem acompanhar a turma, devem ser trabalhadas as mesmas atividades de leitura e escrita propostas para toda a turma. Subentende-se, portanto, que o planejamento ou a proposição de conteúdos e atividades fica, nesses casos, a cargo somente do professor regente, de modo que o professor de apoio à inclusão se isenta dessa função.

Infere-se que a professora de apoio à inclusão compreende que seu papel é apenas o de acompanhar os estudantes com Deficiência Intelectual na realização dessas atividades no momento da aula, sem antes ter um contato com os conteúdos programados e uma participação na elaboração das atividades ou uma contribuição quanto à metodologia, à adaptação do conteúdo e à utilização de recursos e materiais adequados para facilitar o acesso e a compreensão de todos os estudantes.

No caso dos estudantes com maiores dificuldades e limitações, que se encontram em fase de alfabetização, a professora de apoio à inclusão e até mesmo a coordenadora são responsabilizadas por fazer um planejamento paralelo, além de propor e acompanhar o estudante no desenvolvimento das atividades que não se alinham, na maioria das vezes, aos

conteúdos trabalhados com os demais estudantes. Infere-se, portanto, a existência de uma ação pedagógica comum na proposta do ensino colaborativo, porém, realizada de forma inconsistente e não intencional, sem atingir dessa forma os seus objetivos de envolver toda a equipe escolar num trabalho de colaboração em prol do desenvolvimento pleno de seus estudantes.

Depreende-se, também dos discursos presentes nos enunciados das professoras, uma perspectiva classificatória em relação aos estudantes com Deficiência Intelectual, que os favorece ou os prejudica no processo de ensino e aprendizagem ao invés de tratá-los com igualdade, haja vista que os estudantes em geral podem se destacar ou não em determinadas disciplinas e conteúdos de forma relativa e não homogênea. Vale destacar, ainda, a visão preponderante das dificuldades e limitações, advindos da condição de deficiência, como impedimentos ou faltas e não como desafios possíveis de serem superados e avançados.

Essas questões são evidenciadas no enunciado da professora de sala de aula comum, Sílvia (PSC-4):

> *"No caso do aluno em processo de alfabetização, a professora de apoio e a coordenadora é que preparam materiais e utilizam recursos diferenciados para trabalhar a leitura e a escrita com ela, já que não realiza as atividades propostas para os colegas. Creio que ela está ali mais para a socialização. Já no caso do aluno mais avançado, as estratégias são as mesmas utilizadas na sala com os demais alunos, com o auxílio da professora de apoio e com a minha intervenção direta, com explicações individualizadas, ele vai tentando fazer as atividades, participar das aulas e acompanhar a turma"* (Sílvia, PSC-4).

Vygotski não compactua com o modelo escolar classificatório que remete ao período de realização de testes que buscavam enquadrar os estudantes com Deficiência Intelectual em uma padronização, numa perspectiva quantitativa homogeneizante focada no déficit e no diagnóstico de deficiência, o que se contrapõe à perspectiva qualitativa que se volta para o indivíduo como um ser histórico e social em constante processo de formação e construção de conhecimento, considerando sua singularidade e suas possibilidades ímpares de desenvolvimento (Vigotski, 1995).

Inseridos na escola regular, em classes comuns, os estudantes com Deficiência Intelectual tem direito de acesso ao currículo comum culminando na necessidade de o professor aprender a ensinar esses estudantes em contextos de classes inclusivas, não se pautando na perspectiva dos especialismos como ocorria no período de vigência das classes especiais.

Corroborando com os postulados e pressupostos do autor, Bueno (2021) ressalta que, apesar de a pessoa com deficiência ter a possibilidade de se desenvolver e de se encontrar um

considerável número de indivíduos com tal diagnóstico em destaque como protagonistas no cenário mundial, nem sempre é possível atingir o nível de autonomia esperada, dependendo do grau de comprometimento de cada pessoa.

Ademais, Bueno (2021) destaca a importância da motivação e da mobilização da sociedade, da comunidade escolar e da família para oportunizar o desenvolvimento da autonomia e da consciência dos jovens e adultos com deficiência em relação à sua realidade, tornando-os capazes de realizar as atividades sociais essenciais do cotidiano e participar do processo de entendimento, reflexão e ação transformadora do meio em que vive.

O quadro a seguir apresenta os indicadores que foram elaborados a partir das diversas leituras e releituras flutuantes das falas das participantes em resposta dada à questão sobre a leitura e a escrita nas aulas de Língua Portuguesa na EJA e da análise dos pré-indicadores levantados na etapa anterior. A partir dos indicadores foi possível elaborar o núcleo de significação que possibilitou a discussão quanto aos sentidos e significados atribuídos pelas participantes às práticas pedagógicas de leitura e escrita realizadas em sala de aula.

Quadro 6 - Indicadores e Núcleo de Significação - Leitura e Escrita

Indicadores	Núcleo de Significação
Utilização de pequenos textos e material impresso	Sentidos e significados das práticas pedagógicas de leitura e escrita
Conhecimento do aluno e de seus interesses	
Leitura simplificadas com atividades que superam a codificação e a decodificação	
Participação oral e organização da escrita	

Fonte: organizado pela autora, 2021.

A partir do que foi dito, cabe apresentar os resultados e discussões em relação aos eventos e às práticas de letramento realizados pelas professoras para atender aos estudantes da EJA.

4.3 “É preciso desenvolver atividades que contemplem os diferentes níveis de letramento”

Ao serem questionados quanto à relevância das práticas e eventos de letramento desenvolvidos na EJA para os estudantes com Deficiência Intelectual, infere-se, por meio de suas falas, um discurso recorrente na perspectiva de oportunizar a esses estudantes a ampliação

dos conhecimentos de mundo, ainda que não se apropriem das habilidades de leitura e de escrita como os demais.

O quadro a seguir apresenta os pré-indicadores que foram levantados a partir das diversas leituras e releituras flutuantes das falas das participantes em resposta dada à questão sobre os eventos e as práticas de letramento realizadas nas aulas de Língua Portuguesa na EJA. Os critérios utilizados para a seleção dos pré-indicadores foram repetição de ideias, complementaridade e contradição de dados e os indicadores elaborados a partir dos pré-indicadores sintetizam os sentidos e significados atribuídos pelas participantes aos eventos e práticas de letramento realizados na EJA.

Quadro 7 - Pré-Indicadores e Indicadores - Eventos e Práticas de Letramento

Participantes	Pré-Indicadores	Indicador
Carol (PSC-2)	"*[...] na EJA, temos um tempo reduzido, assim as atividades ficam concentradas em sala de aula [...]*" "*Realizamos algumas atividades comemorativas, apresentações culturais e feiras com temas regionais, demonstrando e valorizando a diversidade*"	Tempo reduzido das aulas Aulas expositivas, concentradas em sala de aula Eventos e projetos culturais extraclasse Alunos trabalhadores cansados Aprendizagem significativa Adequação de recursos, interação e participação dos alunos Escola como espaço que representa a diversidade Foco na inserção social do aluno
Sara (PSC-1)	"*Além das expositivas em sala, temos o dia D da leitura, projetos extraclasse, para desenvolver o letramento dos alunos*"	
Gabriela (PAI-1)	"*As aulas acontecem mais dentro da sala, porque o tempo das aulas no noturno é reduzido e os estudantes são trabalhadores, já chegam cansados [...] é importante trabalhar de forma significativa para eles, com foco na sua inserção social*"	
Alice (PAI-2)	"*Cada aluno apresenta uma realidade. Utilizamos recursos como músicas e vídeos, adequando ao nível dos estudantes, e estimulamos sua interação e participação*" "*É uma escola que recebe alunos de diversas regiões e tem culturas diferentes [...] eles apresentam pratos típicos, contam histórias, trabalham o vocabulário [...]*"	

Fonte: organizado pela autora, 2021.

Com relação aos eventos de letramento desenvolvidos na modalidade EJA, é possível perceber, pelos discursos das professoras, que há uma preocupação em realizar atividades que possibilitem a todos os estudantes o acesso às situações que envolvem leitura e à escrita de diversas formas. Nota-se, também, a importância atribuída ao estímulo da participação dos

participantes e a valorização da diversidade por meio da organização e realização projetos interdisciplinares, eventos comemorativos e culturais, com exposição e apresentação de trabalhos realizados pelos estudantes.

Pesquisas demonstram o alto índice de estudantes com Deficiência Intelectual que não construíram conhecimentos na área da leitura e da escrita (PLETSH; GLAT, 2012; FERREIRA 2009). Esses dados reforçam a importância de se promover práticas pedagógicas voltadas para o letramento social dos estudantes, de modo que tais estudantes possam construir, mesmo não tendo adquirido as habilidades de leitura e escrita, conhecimentos a partir da escuta ou da leitura de um colega ou de um professor, interpretando através de desenho e participando da simulação de situações práticas de usos da língua no cotidiano que estimulem o exercício da fala.

As falas das professoras demonstram que as aulas são geralmente concentradas no ambiente de sala de aula, seguindo cotidianamente e mecanicamente o modelo engessado e tradicional de organização e de ensino, no qual predomina o letramento autônomo, com atividades voltadas para a codificação e a decodificação purista e mecânica, esvaziada de sentido, com escassos e raros eventos e práticas efetivas de letramento intra e extraclasse, ou até em outras instituições educacionais locais.

Tais práticas pedagógicas cristalizadas no ambiente escolar são relacionadas à base teórico-metodológica da formação inicial das professoras, tanto no ensino básico, na Educação Superior e na sua formação continuada, que ainda não superaram totalmente o formato homogeneizante do processo de ensino e aprendizagem e de formação docente, desconsiderando a diversidade dos estudantes que compõem o PAEE.

Nesse caso, o docente reproduz o modelo do fazer docente tradicional, conforme os aparatos teóricos e práticos que constituem a sua formação pedagógica, por não conhecer outra forma de ensinar e por não saber como fazer diferente, ou até mesmo devido às políticas públicas educacionais que não investem, de fato, na capacitação dos professores visando a construção de uma educação e de uma sociedade inclusiva. Esse processo também é influenciado pelas convicções e intenções do indivíduo, materializadas nos diversos gêneros textuais e nas possibilidades infinitas de uso simbólico da língua enquanto um sistema ou um código organizado e sistematizado de regras, operando ativamente com objetos e pessoas, adquirindo e construindo de forma dinâmica o conhecimento cultural e científico.

Nesse sentido, sobre a relação do indivíduo com a leitura, Darton (1992) afirma que

> O indivíduo não desenvolve a habilidade da leitura, mas sim a capacidade de estabelecer relações de significado, socialmente e culturalmente. Ele o faz identificando, reconhecendo, comparando, analisando, interpretando os

> códigos que lhe chegam, ou seja, o processo de intertextualidade (DARTON, 1992, p. 18).

Compreende-se que o leitor encontra várias maneiras colaborativas de comunicação e letramento no seu cotidiano, estabelecendo combinações entre informações e uma relação com textos anteriores e atuais, verbais ou não verbais, selecionando os que são úteis e essenciais à sua formação, num movimento que lhe possibilita ressignificar os textos a cada leitura. No caso do estudante com Deficiência Intelectual, isso ocorre por meio do acompanhamento do professor de apoio à inclusão em parceria com o professor de sala de aula comum com uma mediação ativa e propositiva e na relação interativa dos colegas de classe.

Na perspectiva do letramento social, discursivo, dialógico e inclusivo, as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento podem ser ampliadas por meio da interação qualitativa e constante com o outro, com os objetos e com a realidade à sua volta, permeada pela participação em eventos e práticas de letramento variados, essenciais para a formação do comportamento autônomo e cidadão dos estudantes na sua integralidade humana.

O discurso que emana do enunciado da professora Sara (PSC-1) destaca a realização de um dia específico para o incentivo da leitura e reconhece a importância da participação dos estudantes com Deficiência Intelectual nos diversos eventos de letramento para que possam adquirir conhecimentos de mundo, considerando que os conhecimentos científicos e as habilidades de leitura e escrita são adquiridos por eles de forma superficial, validando como um avanço os conhecimentos de mundo adquiridos e o mínimo ou mais simples desenvolvimento alcançado.

É possível inferir o discurso de adequação das atividades ao nível dos estudantes, considerando que estes são diferentes e apresentam formas e ritmos diferentes de aprendizagem. Desse modo, não se admite uma visão de nivelamento por baixo, de conhecimentos e capacidades dos estudantes com Deficiência Intelectual. Fomenta-se, aqui, um posicionamento que negue as práticas obsoletas de padronização e homogeneização do ensino.

Outro conteúdo recorrente nas falas das professoras é o tempo reduzido das aulas da EJA no período noturno. Esse fator foi apontado como uma dificuldade para se realizar atividades diversificadas, inclusive extraclasse, revelando uma desvalorização da qualidade do ensino do período noturno e uma desmotivação dos professores quanto a insuficiência de tempo para realizar atividades diversificadas nos espaços escolares fora da sala de aula.

O incentivo constante para que o estudante se envolva em todas as atividades é fundamental. Munindo-o dos subsídios necessários, o estudante passa a se sentir parte integrante daquele evento e confiante para apresentar junto com os seus colegas, mesmo que

este não consiga ler um texto por completo ou escrever, respeitando também o seu tempo e vontade, com a mediação motivadora por meio do acompanhamento de um colega ou de um dos professores, sejam eles professor da sala de aula comum ou professor de apoio à inclusão.

Ambos os agentes educacionais podem se revezar nessa função, falando baixinho para o estudante a parte que lhe coube apresentar para que ele repita ou ainda falar junto com ele, ou ainda falar como se fosse ele, estando ao seu lado e dos demais colegas da turma, à frente do grupo, em cima de um palco, ou em outro local de destaque que, geralmente, ocupam os participantes envolvidos na apresentação. Nesse sentido, as professoras relataram preocupação com a inserção social do aluno, especialmente na realização das atividades essenciais cotidianas de forma autônoma e no mercado de trabalho, como destacam as falas das professoras Gabriela (PAI-1) e Alice (PAI-2).

> "*Ao longo do meu trabalho como professora de apoio tive alunos com Deficiência Intelectual leve do Ensino Fundamental II que conseguiram emprego ainda que em cargos de baixa valorização como em supermercado e vendendo frutas na feira. Os alunos da EJA têm muita vontade de trabalhar, mas é difícil porque a sociedade ainda é muito preconceituosa em relação à capacidade das pessoas com deficiência, mesmo sendo adultas. Eu sempre os incentivo a não desistir, que eles vão conquistar o seu espaço de direito na sociedade como todos os outros cidadãos. Por isso, é muito importante trabalhar conteúdos que farão a diferença no seu cotidiano, para adquirirem melhor possibilidade de interação, o que acaba sendo determinante para o seu desempenho social*" (Gabriela, PAI-1).

> "*O planejamento do professor busca contemplar o aluno que é adulto, que muitas vezes já trabalha, tem família, filhos e que estudam também. Considero que ele possui necessidades diferentes de uso da Língua Portuguesa, seja pela leitura ou pela escrita, diferente da criança, do adolescente e do aluno regular. Tive uma aluna que é casada e realizou seu grande sonho de ser mãe, desempenha esse papel surpreendente mesmo com suas limitações. Com o auxílio e o acompanhamento de outra pessoa ela consegue desempenhar esses papéis sociais de preocupação, observação, de levar ao médico, fala o que está sentindo, o que está acontecendo com a criança e com ela mesma. Esse crescimento intelectual e social foi muito importante e acredito que a escola atuou de forma positiva nesse processo. Outro caso, ocorreu com um aluno que era muito tímido e se isolava pela dificuldade em interagir e se comunicar, no entanto, demonstrou seus gostos pela Língua Inglesa e por artes marciais e com o incentivo à participação nas atividades escolares foi se modificando e hoje faz academia, participa de torneios, faz compras sozinho, ou seja, desenvolveu uma vivência mais autônoma*" (Alice, PAI-2).

Apreende-se, também da fala das professoras, a importância de se valorizar e trabalhar a temática da diversidade, haja vista que o alunado da EJA é constituído por estudantes oriundos de diversas regiões do país, com culturas e idades variadas e histórias de vida e trajetórias escolares singulares, com ênfase aos jovens e adultos com Deficiência Intelectual. A escola é

um espaço de interação, de aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento, não apenas no aspecto intelectual do indivíduo, mas em todos os aspectos cultural, social, econômico, político, que contribuem para a formação humana e interferem de forma positiva ou negativa na sua vivência social e nas suas inter-relações pessoais.

A professora de sala de aula comum, Carol (PSC-2), ressalta a importância de se considerar os conhecimentos prévios dos estudantes e ter de suas vivências e aprendizados já adquiridos como ponto de partida no processo de ensino e aprendizagem, tendo o estudante como protagonista do seu processo de construção de conhecimento. *"[...] na EJA procuramos valorizar as experiências dos alunos, trazer para a sala de aula a realidade dos mesmos e, a partir delas, construir o processo de ensino-aprendizagem, avançando as atividades à medida que os alunos progridem*" (Carol, PSC-2).

Essa é uma maneira de resgatar suas origens e valorizar o conhecimento prévio dos mesmos, oportunizando a transformação dos conhecimentos cotidianos em conhecimentos científicos, e vice-versa. Desse modo, promove-se a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de todos os estudantes através de práticas de letramento contextualizadas com a vivência cotidiana dos estudantes e a sua bagagem intelectual e cultural.

Através dos sentidos atribuídos à contextualização dos conteúdos científicos com as vivências, o ambiente social e a condições reais dos estudantes, compreende-se uma tentativa consciente de superar o modelo autônomo de letramento, ainda predominante na maioria das escolas de ensino básico público, com vistas a priorizar o modelo social, considerando-se os usos formais e informais da escrita e o trabalho com diversos gêneros textuais e os gêneros do discurso, tornando a aprendizagem mais significante para todos por meio dos princípios ativos da dialogia e da interdiscursividade.

As adaptações curriculares de conteúdo e o emprego de estratégias e metodologias diversificadas, voltadas a possibilitar o acesso dos estudantes aos conteúdos por meio de debates, trabalhos em grupos, apresentações, exposições orais, participação em eventos culturais e até em visitas extraclasse, são fundamentais para oportunizar a todos condições adequadas e variadas de aprendizagem, com os recursos e as ferramentas necessárias, e criar possibilidades diferentes de aprendizagem, pautando-se na construção de um ensino inclusivo.

No entanto, percebe-se, ainda, a necessidade de construção de um trabalho colaborativo efetivo e bem estruturado entre o professor de sala de aula comum e o professor de apoio à inclusão, em articulação também com o professor da Sala de Recurso Multifuncional (SRM), para que possam planejar, em parceria, de forma mais sistematizada e intencional, buscando alcançar os objetivos a que se propõem de maneira comprometida e responsiva no processo de

ensino e aprendizagem a fim de elencar também os conhecimentos que consideram mais relevantes e significativos para serem apropriados pelos estudantes (VILARONGA; MENDES, 2014; CAPELLINI, 2004).

Há que se considerar que, em geral, os estudantes PAEE matriculados na EJA, no período noturno, não são atendidos na SRM, haja vista que tal atendimento ocorre no contraturno. Tais estudantes ficam impossibilitados de retornar à escola em outros períodos para ter um atendimento complementar aos conteúdos trabalhados em sala de aula por diversos fatores, tais como a distância entre suas casas e a escola, a falta de acesso ao transporte e/ou de condições de locomoção por conta própria, ou a indisponibilidade de um familiar que possa acompanhá-lo, além de vínculos empregatícios, entre outros.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de o AEE ocorrer dentro da sala de aula comum de forma contínua e qualitativa por meio da atuação do professor de apoio à inclusão, no período de frequência do estudante na escola, e de se pensar, inclusive, na estratégia de elaboração do planejamento educacional individualizado como um recurso para atender às demandas dos estudantes com deficiência que apresentam necessidades mais específicas (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012).

Outra questão evidente nos discursos das professoras diz respeito à especificidade do trabalho realizado com os estudantes da EJA, com e sem deficiência, que se difere do trabalho desenvolvido em outras etapas e modalidades de ensino devido ao perfil singular dos estudantes da modalidade EJA e também às condições de espaço que ficam limitados em decorrência do tempo reduzido das aulas. Tal desafio é evidenciado na fala da professora de sala de aula comum, Sara (PSC-1), "[...] *muitos alunos apesar de terem dificuldades, por serem adultos não aceitam que o trabalho seja desenvolvido como se fosse com crianças e adolescentes*".

Muitos estudantes chegam ao Ensino Médio sem saber ler ou escrever, não por questões biológicas ou de limitação de desenvolvimento, mas por falta de oportunidades adequadas e eficientes de alfabetização. Por não acompanharem o conteúdo padronizado e não aprenderem de forma homogênea, tais estudantes acabam sendo reprovados e assujeitados aos programas de aceleração da aprendizagem que visam corrigir a distorção idade/série dos estudantes, tendo como prioridade a sua progressão escolar e não a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos fundamentais ao seu desenvolvimento, à sua vida social e à inserção no mercado de trabalho.

Nesse aspecto, Cavalcanti (1999) e Fumis (2016) destacam que o jovem e o adulto que volta para a escola procura, muitas vezes, aprender o que é do seu interesse, que pode ter utilidade em sua vida. Os autores ressaltam, mais uma vez, a importância da percepção de utilidade e do ensino contextualizado como uma estratégia de motivação para o

desenvolvimento de um comportamento mais autônomo e independente por parte dos estudantes com Deficiência Intelectual, potencializando uma maior capacidade de interação e participação efetiva na sociedade.

> "*Acredito que é preciso desenvolver atividades que contemplem diferentes níveis de letramento, levando em consideração que o aluno seja capaz de desenvolver habilidades para superar suas dificuldades e atender suas necessidades de leitura e escrita no dia a dia, possibilitando a ele a oportunidade de independência e interação. No entanto, não há um trabalho específico direcionado aos alunos com Deficiência Intelectual*" (Telma, PSC-3).

> "*Eu trabalho com uma variedade de metodologias para conseguir atingir os meus objetivos. Agora, para verificar se houve aprendizagem, isso aí é no dia a dia através da observação, percebendo que quando você vai mostrar um livro para o aluno fazer a leitura e ele não consegue fazer a leitura das palavras, mas consegue ler as imagens e dependendo da letra ou da palavra ele já reconhece, a sílaba trabalhada e ele já associa às letras e palavras nos rótulos que mostro pra ele. Então, a gente vai avaliando através da observação o que eu ensinei e o que ele (o aluno) conseguiu aprender*" (Alice, PAI-2).

As professoras reconhecem a existência de diferentes níveis de letramento dos estudantes, os quais Street denomina de Letramentos, e destacam a necessidade da realização de atividades que contemplem essa diversidade e possibilitem mais interação e independência aos estudantes com Deficiência Intelectual, concebidos como protagonistas do seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Street (2007) afirma que as práticas de letramento escolares, consideradas justas, contemplam as diferenças étnicas, sociais e históricas dos aprendizes. "*As práticas e eventos de letramento são significativas. Se não sanam todas as dificuldades de leitura, interpretação e de escrita, que os alunos com Deficiência Intelectual carregam já há muito tempo, pelo menos eles ganham conhecimento de mundo*" (Sara, PSC-1).

A importância do uso de metodologias diversificadas também foi ressaltada como um caminho alternativo para o letramento dos estudantes com Deficiência Intelectual. A observação aparece como um instrumento que permite ao professor acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento a partir da verificação contínua dos conhecimentos já adquiridos e das suas dificuldades rumo às possibilidades de avanço.

Nessa perspectiva, percebemos indícios de um trabalho pautado na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1997), especificamente no conceito de Zona de Desenvolvimento, em que, a partir do conhecimento e das habilidades que o estudante já possui, o professor realiza uma mediação motivante e desafiadora que ativa a Zona de Desenvolvimento Proximal ou Zona

de Desenvolvimento Iminente, considerando as possibilidades de aprendizagem do estudante até atingir a Zona de Desenvolvimento Potencial, caracterizada pelos resultados positivos e os avanços que este estudante apresenta, sempre em níveis mais elevados.

De acordo com Vygotsky (1997), é necessário que o professor identifique o que o estudante já é capaz de realizar sozinho, o que desenvolve com a ajuda dos seus pares (professor, colegas, familiares mais experientes) e o que pode vir a desenvolver com autonomia, num nível maior de dificuldade. Desse modo, com atividades desafiadoras e recursos adequados, é possível ativar a Zona de Desenvolvimento Proximal por meio de uma mediação comprometida com o avanço do estudante a nível de conhecimento, partindo-se do conhecimento real em direção ao conhecimento potencial progressivamente e continuamente.

A tecnologia assistiva, por exemplo, quando necessária, contribui para que se estabeleça e que se atinja objetivos de aprendizagem que vão além das técnicas de decodificação e codificação mecânica e superficial, favorecendo ao letramento social dos estudantes com Deficiência Intelectual. Assim, possibilita-se a aprendizagem significativa por meio da construção de sentidos e potencializa-se o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A articulação dos conhecimentos científicos aos saberes cotidianos amplia, por caminhos alternativos de compensação, os usos sociais da escrita através da experimentação e da vivência de situações em que os discursos são concretizados, mesmo que estes não garantam a obtenção de resultados positivos e de respostas homogêneas em termos de desenvolvimento intersetorial por parte de todos os estudantes. Mesmo que não se possua as condições e recursos necessários e adequados, é importante trabalhar com o que se tem à disposição com criatividade, planejamento, intencionalidade e comprometimento educacional, buscando as melhores oportunidades educacionais possíveis a todo os estudantes.

O quadro a seguir apresenta os indicadores que foram elaborados a partir das diversas leituras e releituras flutuantes das falas das participantes em resposta dada à questão sobre as práticas de letramento desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa na EJA e da análise dos pré-indicadores levantados na etapa anterior. A partir dos indicadores foi possível elaborar o núcleo de significação que possibilitou a discussão quanto aos sentidos e significados atribuídos pelas participantes às práticas pedagógicas de letramento realizadas em sala de aula.

Quadro 8 - Indicadores e Núcleo de Significação - Práticas de Letramento

Indicadores	**Núcleo de Significação**
Tempo reduzido de aulas	"*É preciso desenvolver atividades que contemplem os diferentes níveis de letramento*"
Aulas expositivas, concentradas em sala de aula	

Eventos e projetos culturais extraclasse	
Alunos trabalhadores cansados	
Aprendizagem significativa	
Adequação de recursos, interação e participação dos alunos	
Escola como espaço que representa a diversidade	

Fonte: organizado pela autora, 2021.

No item a seguir, serão analisados uma amostra dos dados coletados referentes ao trabalho com os gêneros textuais com os jovens e adultos, com e sem deficiência, na EJA.

4.4 O Encaixe dos Gêneros Textuais aos Conteúdos Curriculares

A aquisição da leitura e a escrita incluem-se entre as finalidades da escolarização, com o intuito de promover o acesso aos conhecimentos culturais e científicos construídos historicamente e a inserção dos indivíduos na sociedade letrada (BORGES, 2015). Desse modo, é importante envolver os estudantes em situações de leitura e escrita que vão além das técnicas de decodificação e codificação, possibilitando a construção de sentidos por meio da experimentação dos usos sociais da escrita. Essas práticas pedagógicas, na perspectiva inclusiva, favorecem ao indivíduo uma reconstrução da sua visão de si mesmo, do outro e do mundo.

É fundamental, para a construção de sentidos, o trabalho com diferentes gêneros textuais e discursivos que circulam dentro e fora da escola (ROSSI, 2009; 2014; MARCUSCHI, 2002; BAKHTIN, 2000). No entanto, esse trabalho tem se configurado como inúmeros desafios para os professores. Rossi (2014) destaca a desarticulação entre os estudos que enfocam a abordagem dos gêneros de texto na sala de aula, o planejamento das atividades de ensino e concepções de linguagem que fundamentam as práticas de ensino de língua materna.

A autora aponta a dificuldade que os professores enfrentam em romper com um modelo de ensino que segue um roteiro padronizado em que as atividades gramaticais. Os aspectos formais e estruturais são priorizados ao ensino textual, que ocorre de forma superficial e subjetiva, “deixando-se de lado a visão do autor sobre o tema, as características de gênero do texto e a realização de estratégias de leitura voltadas para a visão de que o sentido do texto é construído na interação texto-leitor” (ROSSI, 2009, p. 15).

Nesse sentido, buscamos compreender os sentidos e significados atribuídos pelos professores ao trabalho com a diversidade de gêneros textuais como uma ferramenta de

aquisição da leitura e da escrita e de letramento dos jovens e adultos com Deficiência Intelectual. A partir das diversas (re)leituras flutuantes dos dados coletados, identificamos os pré-indicadores e os indicadores citados a seguir, com base nos princípios de repetição, complementaridade e contradição desse assunto nas falas das professoras participantes.

O quadro a seguir apresenta os pré-indicadores que foram levantados a partir das diversas leituras e releituras flutuantes das falas das participantes em resposta dada à questão sobre o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa na EJA. Os critérios utilizados para a seleção dos pré-indicadores foram repetição de ideias, complementaridade e contraste e os indicadores elaborados a partir dos pré-indicadores sintetizam os sentidos e significados atribuídos pelas participantes ao trabalho com os gêneros textuais na EJA.

Quadro 9 - Pré-Indicadores e Indicadores - Gêneros Textuais

Participantes	Pré-Indicadores	Indicadores
Sara (PSC-1)	"*No início de cada semestre, é feito um levantamento das ações e o conteúdo programático, onde dentro das possibilidades são encaixados o estudo com vários gêneros textuais, tais como classificados, receitas poéticas, cordéis, haikais, cartazes, entrevistas, memes, charges, causos populares [...]*"	Encaixe de gêneros textuais nos conteúdos curriculares Trabalho com diversos gêneros textuais Simulação de práticas cotidianas de leitura e escrita
Carol (PSC-2)	"*Trabalho gêneros textuais que vão desde os repentes, cordéis e músicas, poesias, placas, os avisos [...]*"	
Telma (PSC-3)	"*Busco trabalhar textos de gêneros diferentes para simular o mais próximo o cotidiano e o dia a dia dos estudantes*"	

Fonte: organizado pela autora, 2021.

As falas das professoras apresentam indícios de um trabalho com gêneros textuais de circulação social encaixados quando e como possível aos conteúdos curriculares. A prioridade, entretanto, está voltada para o trabalho com o conteúdo programático e os gêneros textuais formais propostos no currículo escolar. Tais apontamentos destacam a consciência das participantes em relação à importância de se possibilitar aos estudantes o acesso e o conhecimento de variados gêneros textuais que permeiam as atividades sociais por meio do uso da escrita.

Ademais, suas falas ressaltam, também, que estas atividades precisam ocorrer de forma contextualizada, simulando as situações cotidianas de usos da escrita de modo que sejam significativas e utilitárias a todos os estudantes. No entanto, depreende-se o apego a um trabalho tradicional e cristalizados dos conteúdos curriculares, quando as mudanças históricas culturais

que influenciam nas políticas educacionais sugerem uma inovação e adequação das práticas pedagógicas com intuito de atender às demandas de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes com e sem deficiência, considerando sua diversidade.

Marchuschi (2005) defende, inclusive, a importância de se trabalhar os gêneros emergentes no contexto da tecnologia digital de modo a possibilitar a vivência de seus usos e funções sociais. Nessa perspectiva dialógica e interdiscursiva, o professor de apoio à inclusão e o professor de sala de aula comum assumem, em conjunto, o papel fundamental de mediador e facilitador da participação e do envolvimento significativo e interativo do estudante com Deficiência Intelectual.

Nesse sentido, Koch e Elias (2009, p. 74) reforçam que é papel da escola "possibilitar ao estudante o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola e fora dela [...]". Com relação ao aspecto não estável, flexível e adaptável dos gêneros textuais, as autoras afirmam que

> [...] como qualquer outro produto social, os gêneros não são formas fixas, mas estão sujeitos a mudanças, decorrentes das transformações sociais, de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, bem como de modificações conforme o lugar atribuído ao ouvinte (KOCH; ELIAS, 2009, p. 58).

É imprescindível considerar o lugar de fala de cada participante das variadas situações de comunicação e interação, bem como a sua intenção ao produzir determinado discurso, com base nos conhecimentos construídos histórico-culturalmente já adquiridos, e nos aspectos coletivos e subjetivos que interferem na formação da sua identidade cidadã e nas relações que estabelece com diferentes interlocutores nos diversos contextos de interação social.

Considerados como um produto social, os gêneros textuais têm sua função social materializada pelos discursos de indivíduos singulares que, mesmo fazendo uso de um gênero textual cujas características estruturais e linguísticas são pré-definidas e relativamente estáveis socialmente, possuem formas e intenções diversificadas de produção, recepção e atribuição de sentidos.

No que concerne à visão bakhtiniana, os gêneros discursivos referem-se a "[...] todas as formas de enunciado [...] que variam de acordo com as esferas de comunicação [...]" (DIONISIO; MACHADO, BEZERRA, 2002, p. 39). Ressalta-se o fato de que esta concepção defendida por Bakhtin é apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Língua Portuguesa, ao afirmarem que "[...] os vários gêneros existentes [...] constituem formas

relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional [...]" (BRASIL, 1997, p. 26).

Nesse sentido é que os PCN defendem o uso do texto como unidade de ensino, frisando a ideia de que qualquer texto se estabelece no interior de um dado gênero. Nesse sentido, há que se ressaltar a importância de se trabalhar os conteúdos curriculares considerando o direito de acesso dos estudantes com Deficiência Intelectual aos conteúdos científicos e formais ensinados nas escolas. No entanto, estes conteúdos necessitam estar associados ao contexto de vivência do estudante e à sua realidade social para que promovam uma aprendizagem significativa e tenham um sentido utilitário na sua inserção social e no mercado de trabalho.

Além disso, destaca-se a importância de se adequar os conteúdos e as atividades para facilitar a compreensão, a interação, a participação e a aprendizagem dos estudantes, utilizando-se de ferramentas e recursos diversos e alternativos para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar.

> "*O aluno que atendi por último não sabia ler, então busquei trabalhar com ele a alfabetização base, objetivando desenvolver sua autonomia na vida lá fora, para saber reconhecer o nome do bairro quando for pegar o coletivo, inclusive nem trabalho com ele a letra cursiva, foco mais na letra bastão e mais a leitura de frases, formação de palavras do que a escrita, para que quando ele sair na rua, consiga ler o necessário*" (Gabriela, PAI-1).

A fala da professora Gabriela (PAI-1) demonstra preocupação e consciência pedagógica em realizar uma prática educacional de letramento inclusiva, levando o estudante à reflexão em relação aos conteúdos e à atribuição de sentidos associados às práticas reais de interação e de experiências sociais por meio da escrita na realização de atividades essenciais cotidianas, como por exemplo a locomoção e o conhecimento das leis que regem a sociedade, como as leis de trânsito.

Afinal, um indivíduo não alfabetizado pode aprender a realizar, com autonomia, as atividades cotidianas essenciais, tais como identificar o ônibus correto para a sua locomoção e o ponto de descida, consertar objetos e móveis, fazer compras, efetuar pagamentos, receber o troco, tomar medicamentos, entre outras ações cotidianas.

Vale ressaltar que a alteração primária não deixa de existir, mas passa para segundo plano. Conforme exemplificado por Prestes (2010, p. 191), "não se trata de fazer o cego ver ou o surdo ouvir, mas de criar condições de compensação social do defeito", uma vez que toda deficiência está relacionada aos modos de organização social. Assim, fundamentando-se em Vygotsky (1997), Dias e Oliveira (2013) destacam que

> Novos processos podem surgir como resposta do organismo e da própria personalidade diante dos desafios, ativando funções que compensam a deficiência, equilibram a pessoa e suprem as demandas advindas da relação com o mundo. em suma, o dano biológico somente gerará impacto restritivo na vida da pessoa quando houver resposta social negativa, em sentido contrário poderá servir como estímulo ao indivíduo em seu processo de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1997 *apud* DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 177).

É notável, portanto, a relevância atribuída ao estudante real e o reconhecimento das suas reais condições e necessidades de aprendizagem, buscando selecionar o conhecimento essencial de cada conteúdo a ser internalizado e criando meios para facilitar essa internalização.

> "*A maioria dos alunos da EJA quando lhes dão oportunidade para aprender, priorizando os conteúdos que podem fazer a diferença no seu cotidiano, quando lhes dão créditos e se trabalha a sua autoestima, percebe-se mudanças comportamentais e psicológicas já de imediato. E, então, dessa forma, eles adquirem a competência de melhor interação e socialização, o que acaba sendo determinante para o desenvolvimento da sua autonomia e do seu ingresso no mundo do trabalho*" (Telma, PSC-3).

Na escola, a linguagem não tem somente uma função comunicativa, mas, principalmente, a função de possibilitar acesso aos bens culturais e ao conhecimento, bem como propiciar aos estudantes, com e sem Deficiência Intelectual, alfabetizados e não alfabetizados, a participação na construção e na modificação destes, funcionando como um meio de formação da identidade humana e de transformação social (BAKHTIN, 1992). Nesse sentido, Borges (2015) defende que quanto maior for a interação do indivíduo com o mundo letrado, mais rápido será seu desenvolvimento quanto aos aspectos da linguagem.

Tal visão é ressaltada na fala da professora Gabriela (PAI-1), que considera a necessidade de se oferecer os serviços do AEE aos estudantes com Deficiência Intelectual para além da SRM, principalmente na EJA, modalidade em que a maioria dos estudantes não têm condições de retornarem à escola para participar do AEE ofertado no contraturno.

> "*O nosso objetivo é a inserção do aluno na sociedade através da linguagem considerada, além de ferramenta de comunicação e interação, um instrumento fundamental de formação da identidade social e coletiva do indivíduo. Então, busco adaptar os conteúdos justamente para facilitar seu entendimento de modo significativo, selecionando o que é mais necessário para ele no convívio social. Por conta de as aulas serem mais curtas no período noturno, principalmente na EJA, temos que selecionar muito bem o que trabalhar e, mesmo assim, ainda deixa a desejar ficando alguns conteúdos menos aprofundados por causa da escassez de tempo e a impossibilidade da maioria dos alunos com Deficiência Intelectual voltarem no contraturno para o AEE na Sala de Recursos Multifuncional, além do ambiente da sala de aula*" (Gabriela, PAI-1).

Nessa perspectiva ampla da funcionalidade da linguagem, o professor assume um papel fundamental, no sentido de ter uma atuação responsiva e promover uma interação propositiva como prática de letramento inclusivo. Considera-se, desse modo, que a interação desprovida de intencionalidade não promove, por si só, por meio da utilização da linguagem ou de outros instrumentos e do código de signos semióticos, possibilidades de aprendizagem, atribuição de sentidos e condições favoráveis ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Por outro lado, a fala da Carol (PSC-2) demonstra um discurso que apresenta alguns fatores que dificultam a progressão da aprendizagem do desenvolvimento pleno dos jovens e adultos com Deficiência Intelectual:

> "*[...] nosso tempo é muito escasso e, muitas vezes, esse aluno [com Deficiência Intelectual] vivenciou, por muito tempo, situações de conflitos na escola, não têm apoio da família e nem um atendimento especializado fora da escola para que possa continuar progredindo. Já tivemos um caso, em que o aluno desde cedo teve o acompanhamento especializado e escolar necessário e adequado, o apoio da família e, hoje, trabalha em uma firma e até constituiu família. Em outro caso, o aluno esteve por algum tempo em situação de rua e teve que a escola intervir para que a família o apoiasse e buscasse acompanhamento especializado*" (Carol, PSC-2).

Percebe-se, portanto, inúmeros desafios que dificultam ou impossibilitam a realização de um ensino efetivamente inclusivo e de maior qualidade na EJA, destacando-se, ainda, outras questões além das que já foram pontuadas pelas professoras entrevistadas, tais como: a falta de material, recursos, ferramentas e espaço físico adequados, o tempo limitado e reduzido das aulas, o desconhecimento das políticas públicas específicas e o preparo insuficiente de toda a equipe escolar, o fato de muitos estudantes serem trabalhadores e pais de família que chegam à escola cansados e, muitas vezes, com fome e desestimulados, ou mesmo almejando apenas um diploma de conclusão do Ensino Médio por exigência do mercado de trabalho capitalista.

Essa problemática é exposta na fala da professora de sala de aula comum, Telma (PSC-3), ao dizer*:* "*Sempre tento ter práticas inclusivas, mas isso depende de vários fatores. Acabamos sendo influenciados por falta de material, tempo, questões mais amplas como políticas públicas específicas e preparo de toda a equipe escolar*". Tal realidade desafiadora para a implantação da educação inclusiva é retificada na fala de Sílvia (PSC-4), professora de sala de aula comum. Ela afirmar que

> "*Por mais que haja esforço em auxiliar esses alunos [com Deficiência Intelectual], para que aprendam algo, possam se socializar, se sentir pertencentes ao espaço escolar e social, sem uma melhor preparação, recursos e condições favoráveis não há como o professor desenvolver práticas de fato significativas e eficientes. Eles podem até aprender algo e se*

> *desenvolver, mas, creio que, em outras condições, poderiam ir além. Mas, ainda assim, essa socialização fora do ambiente familiar é muito importante para a formação mental da pessoa*" (Sílvia, PSC-4).

Vale ressaltar que, nesta pesquisa, não há a intenção de culpabilizar os professores pelas falhas existentes no ensino inclusivo e pelos demais problemas referentes à Educação Especial e à educação de um modo geral, pois não se trata de aspectos atuais e provocados pelo acesso do PAEE às salas de aula comuns das escolas regulares.

Na verdade, parte-se da premissa de que os problemas que afetam a educação no Brasil demandam de diversos fatores e questões mais amplas que necessitam ser superadas e/ou modificadas em diversos contextos políticos, econômicos, culturais e sociais para se fortalecer a defesa da oferta de uma educação emancipatória para todos. Muitas escolas não possuem os materiais, os recursos e as condições necessárias e adequadas para atender às necessidades específicas de seus estudantes, o que é acrescido pela falta de subsídios na formação inicial e continuada que proporcione aos profissionais da educação o acesso e a capacidade de articulação dos conhecimentos teóricos e práticos, fundamentais para lidar com a diversidade de uma forma mais justa e humanizada (ALMEIDA; 2016; SHIROMA, 2007)

Ressalta-se, ainda, que, por mais que os professores se esforcem em conhecer o estudante com suas habilidades e potencialidades, sem uma melhor preparação de toda a equipe escolar, desde a gestão, em termos de formação inicial e continuada, além da disponibilização de condições materiais e instrumentais favoráveis, o atendimento adequado e justo dos estudantes com Deficiência Intelectual e a sua efetiva inclusão social se tornam um desafio cada vez maior e um objetivo distante de ser conquistado integralmente. Nesse sentido, Amorim (2017) afirma que

> A inclusão do deficiente intelectual na rede regular de ensino, como já foi dito, designa uma adequação no currículo escolar e a modificação nas formas de ensinar e avaliar. Esse desafio é grande, pois além de práticas que incluam o aluno com deficiência, é necessário garantir a aprendizagem e o progresso integral de todos de forma igualitária. Para as pessoas com deficiência uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo. Evidentemente, a maioria dos professores não estão preparados para lidar com esse público, mas há a necessidade de todos encararem esse desafio para que aconteçam as transformações que possibilitem a inclusão desses alunos (AMORIM, 2017, p. 08).

Em relação à formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, Mantoan (2003, p. 43) defende que “estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos”.

Na perspectiva inclusiva, faz-se necessário “ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis” (MANTOAN, 2003, p. 43), culminando no rompimento com o paradigma tradicional de educação. Desse modo, uma preparação do professor na perspectiva inclusiva implica na reformulação das propostas de profissionalização existentes e de uma formação continuada também renovada, assim como as escolas que colocarem em prática esse projeto educacional.

A partir da fala subsequente da professora de sala de aula comum, Sara (PSC-1), é possível inferir o discurso da presença de um pensamento elaborado e consciente quanto à importância da motivação constante e contínua dos estudantes, no sentido de provocar mudanças no seu comportamento por meio da elevação da sua autoestima e do estabelecimento de uma relação de confiança e de segurança entre professores e estudantes, de modo que tal relação influencie positivamente no interesse do estudante durante as aulas e no aumento da credibilidade do seu potencial de aprendizagem.

> “*[...] A maioria dos alunos PAEE, quando lhes dão oportunidade para aprender, quando lhes dão créditos e trabalha a sua autoestima, você percebe as mudanças comportamentais e psicológicas já de imediato ou a longo prazo. E, então, dessa forma, eles adquirem as habilidades de melhor interação e socialização, o que acaba sendo determinante para a sua aprendizagem, a sua inserção social e o seu ingresso no mercado de trabalho*” (Sara, PSC-1).

> “*[...] eles têm muita vontade de trabalhar, mas é muito difícil conseguirem, emprego está difícil para todos, quando se diz de um jovem com Deficiência Intelectual, esse fator dificulta um pouco mais a inserção e a manutenção do indivíduo no mercado de trabalho”* (Alice, PAI-2).

Compreendemos que é necessário um olhar sensível, acolhedor, afetivo e humanizado, desprovido de preconceito e discriminação, com a perspectiva de compreender e contribuir no processo de aprendizagem do aluno para que os professores, em conjunto, tenham maiores e melhores condições de buscar conhecer o aluno, procurando saber sua história pessoal e trajetória escolar, suas vivências e experiências no âmbito socioemocional.

O quadro a seguir apresenta os indicadores que foram elaborados a partir das diversas leituras e releituras flutuantes das falas das participantes em resposta dada à questão sobre o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa na EJA e da análise dos pré-indicadores levantados na etapa anterior. A partir dos indicadores foi possível elaborar o núcleo

de significação que possibilitou a discussão quanto aos sentidos e significados atribuídos pelas participantes ao trabalho realizado com os gêneros textuais em sala de aula.

Quadro 10 - Indicadores e Núcleo de Significação - Gêneros Textuais

Indicadores	Núcleo de Significação
Encaixe de gêneros textuais nos conteúdos curriculares	Encaixe de gêneros textuais nos conteúdos curriculares
Trabalho com diversos gêneros textuais	
Simulação de práticas cotidianas de leitura e escrita	

Fonte: organizado pela autora, 2021.

A partir das análises realizadas, é evidente a importância de se pensar em formas de intervenção pedagógica capazes de propiciar mais interação entre o estudante e seus pares. Isso pode ser concretizado por meio da criação de vínculos afetivos e de um trabalho comprometido e responsivo em relação ao planejamento colaborativo e ao desenvolvimento conjunto das práticas de letramento, pautadas na perspectiva da inclusão por meio da proposta de coensino. Para tanto, é papel de toda a equipe escolar otimizar o processo de ensino e aprendizagem dos jovens e adultos com Deficiência Intelectual, estimulando-os de forma adequada e eficiente e valorizando todos os seus avanços por menores que pareçam ser, desafiando-os constantemente a desenvolver-se de forma integral.

4.5 Trocas Cotidianas Informais e Ausência de um Planejamento Sistematizado e em Conjunto

O planejamento é considerado como um instrumento fundamental para a organização do trabalho docente. É elaborado com base nos objetivos que se almeja alcançar em relação ao ensino e a aprendizagem de um determinado conteúdo curricular. Não se trata de uma "receita", ou de um formulário preenchido simplesmente para atender exigências educacionais burocráticas, mas sim de uma proposta de trabalho em sala de aula que pode ser individual ou coletivo, específico ou interdisciplinar, levando-se em consideração o conhecimento prévio dos estudantes, associando os conteúdos científicos à realidade dos estudantes e buscando a inovação de estratégias e a utilização de uma linguagem acessível aos estudantes para promover sua aprendizagem.

Apesar de ter um formato padronizado e colocado em colunas, com passos como "objetivos gerais", "objetivos específicos", "conteúdos", "estratégias" e "avaliação" redigidos

pelo professor, o planejamento não é algo estático. Ao contrário, precisa ser flexível e adaptável conforme as necessidades espaço-temporais da escola, do professor, o ritmo e a forma de apreensão dos estudantes. Desse modo, o planejamento escolar inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino.

Libâneo (2001, p. 225) afirma que: "[...] É o documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos".

Os elementos que compõem o planejamento são todos ligados à concepção que a escola e os professores têm como princípio básico a função da educação, da escola, das especificidades das disciplinas e sobre seus objetivos sociais e pedagógicos. Tais elementos visam a assegurar a racionalização, a organização e a coordenação do trabalho docente de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina. Sobre esses elementos, materializam-se os referenciais político-pedagógicos da prática pedagógica dos professores.

Nessa perspectiva, Vasconcellos (1995) defende que

> [...] projeto pedagógico é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELLOS, 1995, p. 143).

De forma suscinta, pode-se entender o planejamento de ensino como a especificação do planejamento de currículo através do qual o professor traça, de forma mais concreta e operacional, o seu fazer pedagógico em sala de aula, articulando a teoria à prática, para possibilitar que os estudantes alcancem os objetivos propostos. É fundamental esse preparo antecipado e que é repensado e reformulado durante e após o processo de implementação para evitar o improviso constante, o vazio de significação do ensino e a rotina.

Ao serem questionados quanto à existência ou não de um planejamento em conjunto, as professoras participantes apresentaram respostas a partir das quais, após diversas leituras flutuantes, foi possível levantar os seguintes indicadores e pré-indicadores.

O quadro a seguir apresenta os pré-indicadores que foram levantados a partir das diversas leituras e releituras flutuantes das falas das participantes em resposta dada à questão sobre como ocorre o planejamento das aulas de Língua Portuguesa na EJA. Os critérios

utilizados para a seleção dos pré-indicadores foram repetição de ideias, complementaridade e contraste e os indicadores elaborados a partir dos pré-indicadores são apresentados a seguir.

Quadro 11 - Pré-Indicadores e Indicadores - Planejamento

Participantes	Pré-Indicadores	Indicadores
Sara (PSC-1)	"*Não há um planejamento em conjunto porque na modalidade EJA o professor de apoio é itinerante, atendendo três alunos de séries diferentes, nas aulas em que os mesmos têm maiores dificuldades [...]*"	Ausência de planejamento em conjunto Professor itinerante Falta de tempo Trocas cotidianas não sistematizadas Necessidade de um suporte específico com profissionais de diversas áreas
Gabriela (PAI-1)	"*O desejável seria o planejamento conjunto, a gente sentar eu e o professor e tal, mas a gente sabe que isso é muito difícil porque é complicada a questão do tempo. Então, a gente conversa e se comunica, mas não senta para planejar, conversa no recreio, dentro da sala sobre os alunos, sobre as atividades[...] essa troca ocorre no dia a dia mesmo*"	
Alice (PAI-2)	"*[...] já trabalhei com um aluno que ficava inquieto e se recusava a participar de atividades que causavam mudança de espaço e de rotina. Além disso, ele tinha uma grande dificuldade de memorizar o conhecimento, mesmo com o uso de estratégias diversificadas, sentia a necessidade de um suporte específico com profissionais especializados de diversas áreas para me auxiliar em relação ao que fazer para ajudar o aluno e sua família*"	

Fonte: organizado pela autora, 2021.

Verifica-se que as falas das professoras demonstram consciência quanto à importância do planejamento. Porém, tais falas enfatizaram que não há a construção um planejamento colaborativo devido a diversos fatores, como o fato de o professor de apoio à inclusão ser itinerante, a falta de tempo hábil para se reunir, a falta de formação na área da Educação Especial e as dificuldades dos professores para lidar com o PAEE.

> "*Não há um planejamento em conjunto porque na modalidade EJA o professor de apoio é itinerante, atendendo três alunos de séries diferentes, nas aulas em que os mesmos têm maiores dificuldades, porém, quando o professor de apoio dá abertura ou comunica com o professor regente, eu repasso os conteúdos das próximas aulas para que o mesmo pesquise e tente adaptar ou facilitar o acesso ao conteúdo a ser desenvolvido*" (Sara, PSC-1).

No entanto, ressaltaram que há um diálogo cotidiano em que as trocas ocorrem de maneira informal no espaço escolar, mais especificamente na sala dos professores no horário de recreio, nos corredores da escola e na sala de aula no momento de realização das atividades.

> "*O desejável seria o planejamento conjunto, a gente sentar eu e o professor e tal, mas a gente sabe que isso é muito difícil porque é complicada a questão do tempo. Então, a gente conversa e se comunica, mas não senta para planejar, conversa no recreio, dentro da sala sobre os alunos, sobre as atividades, questiono sobre o que posso fazer, se vejo alguma atividade, mostro para eles verem se está bom e me sugerem isso ou aquilo, mas não tem um horário específico. Essa troca ocorre no dia a dia mesmo [...]*" (Alice, PAI-2).

Fica evidente, nos enunciados das professoras, o discurso de que não há um momento específico para a realização desse planejamento sistemático voltado para a inclusão do estudante com Deficiência Intelectual. Também não um espaço para se pensar em formas simplificadas e interessantes para tornar os conteúdos mais acessíveis e significativos para todos os estudantes.

Um dos fatores determinantes para a efetivação desse contexto refere-se à sobrecarga de trabalho a que as professoras se submetem devido à desvalorização salarial, buscando meios de ter uma maior rentabilidade para ter uma condição mais digna de vida. Muitas vezes as professoras se desdobram em três períodos de trabalho em diferentes redes, modalidades e etapas de ensino, e até em funções diferentes no âmbito educacional, ocasionando a falta de tempo, de motivação e de condições para promover um ensino de qualidade, ainda que façam o melhor possível para atender às demandas educacionais de todos os estudantes de acordo com as suas possibilidades.

Em consonância com essa constatação, no caso específico dos estudantes com Deficiência Intelectual, o discurso da professora de sala de aula comum, Telma (PSC-3), ressalta que é escassa a discussão sobre a temática da inclusão e da Educação Especial nos momentos coletivos, sendo esta tratada de forma superficial e generalizada.

Apesar da evolução dos processos de inclusão, legitimados pelas políticas educacionais e pelos documentos oficiais, e em razão do aumento do número de matrículas de indivíduos com Deficiência Intelectual nas escolas regulares, enfatiza-se a necessidade de se discutir meios diversificados para atender à necessidade desses jovens e adultos, que muitas vezes buscam na EJA a equiparação da formação necessária para a sua profissionalização e para a realização de seus projetos de vida (OLIVEIRA; CAMPOS, 2016, MARCHETTI; OLIVEIRA, 2016).

Para tanto, seria necessário a realização de um planejamento em conjunto e um trabalho colaborativo em sala de aula entre professor regente e professor de apoio à inclusão a fim de realizar, inicialmente, uma diagnose dos conhecimentos prévios dos estudantes, de modo a criar condições para se pensar e buscar estratégias para melhor atender às demandas de forma mais consciente e responsiva.

Nesse sentido, é importante destacar a necessidade do diálogo e das trocas constantes entre o professor de apoio à inclusão, o professor regente e o aluno, possibilitando a relação dialógica e discursiva entre aluno-objeto-conhecimento. Representa também a diversidade que constitui o espaço escolar e as singularidades que precisam ser consideradas e atendidas. No entanto, o que se observa de forma predominante é a responsabilização do professor de apoio à inclusão pelo trabalho com os estudantes com Deficiência Intelectual.

As escolas ditas inclusivas ainda hoje são resistentes em relação aos assuntos relacionados ao PAEE e às mudanças necessárias para atender a todos de uma forma justa e igualitária. Tais mudanças poderiam resultar na oferta de uma educação de qualidade e um ensino livre de preconceito e de juízos de valor pré-concebidos que só beneficiam a parcela dominante da sociedade, considerada conforme os ditames ultrapassados de normalidade criados e perpetuados histórico-culturalmente com raízes muito profundas.

Acrescenta-se a necessidade urgente de se aprofundar os estudos acadêmicos e as pesquisas sobre o letramento desta parcela da população escolar, considerando que o aumento das matrículas destes nas escolas regulares é uma tendência progressiva, "pois muitos sujeitos que não tiveram acesso à escolarização em idade apropriada estão chegando às escolas como parte natural do processo de inclusão social e escolar" (MARCHETTI; OLIVEIRA, 2016, p. 42).

A maioria dos estudos sobre a Deficiência Intelectual emergem voltados para o atendimento às crianças, colocando à margem os jovens e adultos que buscam a escolarização. Apesar disso, a presença de estudantes com Deficiência Intelectual na EJA é algo previsível diante das conflitantes e diferentes condições culturais, sociais e econômicas de nosso país.

Outro aspecto evidenciado nos discursos dos professores consiste na necessidade da presença cotidiana de uma equipe multiprofissional para dar um suporte especializado aos professores e a toda a equipe institucional com relação ao trabalho com os estudantes com e sem deficiência, matriculados não somente na Educação Básica, como também nas várias etapas, modalidades e níveis de ensino ao longo da vida, podendo-se ampliar esse atendimento ímpar e essencial às famílias dos estudantes e à comunidade local.

Tal discurso se evidencia no enunciado da professora Alice (PAI-2), com um tom de desespero e um sentimento de abandono, invisibilidade e impotência mediante o não atendimento satisfatório das necessidades do aluno, que recai somente, aparentemente, sobre a responsabilidade da professora de apoio à inclusão.

> "*São desenvolvidas atividades voltadas a todos os alunos da turma e, geralmente, eles conseguem interagir e participar de acordo com a proposta do professor com a mediação dos colegas e o meu apoio. No entanto, já trabalhei com um aluno que ficava inquieto e se recusava a participar de atividades que causavam mudança de espaço e de rotina. Além disso, ele tinha uma grande dificuldade de memorizar o conhecimento, mesmo com o uso de estratégias diversificadas, sentia a necessidade de um suporte específico com profissionais especializados de diversas áreas para me auxiliar em relação ao que fazer para ajudar o aluno e sua família*" (Alice, PAI-2).

Percebe-se, portanto, que os professores trabalham conforme as condições que o sistema de ensino público disponibiliza. Ainda que os resultados não sejam os desejáveis e se mostrem insuficientes para a efetivação de uma educação inclusiva, caminha-se em direção contrária às proposições das políticas públicas educacionais brasileiras.

Da mesma forma, os estudantes têm suas possibilidades de desenvolvimento afetadas devido às condições pouco favoráveis e limitadas que lhes são proporcionadas. Mesmo que o professor busque a cada dia se reinventar e ressignificar a sua prática pedagógica, faltam recursos e investimentos na formação continuada para o aprofundamento nos aspectos teóricos sobre a Educação Especial para poder aliar a teoria à prática, de forma consciente e reflexiva, buscando transformar as realidades de todos os indivíduos envolvidos no espaço escolar.

Na perspectiva de coensino, os professores possuem uma equidade funcional, desde o planejamento à execução das atividades, e se comprometem a oferecer, também com equidade, as oportunidades de acesso aos conteúdos escolares e de participação nas práticas e eventos de letramento, visando a construção de sentidos numa relação dialógica e interdiscursiva.

O quadro a seguir apresenta os indicadores que foram identificados a partir das diversas leituras e releituras flutuantes das falas das participantes em resposta dada à questão sobre o planejamento das aulas de Língua Portuguesa na EJA e da análise dos pré-indicadores levantados na etapa anterior. A partir dos indicadores foi possível elaborar o núcleo de significação que possibilitou a discussão quanto aos sentidos e significados atribuídos pelas participantes ao planejamento das aulas.

Quadro 12 - Indicadores e Núcleo de Significação - Planejamento

Indicadores	**Núcleo de Significação**
Ausência de planejamento em conjunto	Trocas cotidianas informais e ausência de um planejamento sistematizado e em conjunto
Professor itinerante	
Falta de tempo	
Trocas cotidianas não sistematizadas	
Necessidade de um suporte específico com profissionais de diversas áreas	

Fonte: organizado pela autora, 2021.

As análises realizadas apontam como imprescindível que a escola adote ações pedagógicas sequenciais, como explicita Perrenoud (2000, p. 108), quando diz que é preciso compreender que cada criança aprende de maneira diferente, necessitando de estratégias particularizadas, em que “o princípio da diferenciação ordena que cada aprendiz se encontre sempre que possível, em situações de aprendizagem fecundas para ele”. Essas estratégias tornam-se mais eficientes e profícuas quando elaborados por meio do planejamento colaborativo entre o professor de sala de aula comum e o professor de apoio à inclusão que acompanha o estudante com Deficiência Intelectual, numa perspectiva de coensino.

A partir dessas considerações, compreende-se a necessidade de reflexão e análise das práticas escolares convencionais para que o processo de ensino e aprendizagem seja ressignificado de modo a atender as demandas dos educandos com e sem Deficiência Intelectual. Percebe-se ainda, a necessidade de se estabelecer novas regras, metas, propostas pedagógicas, novos instrumentos metodológicos e novas avaliações que permitam o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais efetiva, por meio da implementação de uma pedagogia ativa, dialógica e interativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O letramento de jovens e adultos com Deficiência Intelectual constituiu o objeto de estudo desta pesquisa. Nesse sentido, buscamos responder à problemática "Como ocorrem as práticas de letramento de jovens e adultos com Deficiência Intelectual?" e atender aos objetivos propostos. O objetivo geral foi compreender e analisar os significados e sentidos atribuídos pelos professores às práticas de letramento de jovens e adultos com Deficiência Intelectual.

Os objetivos específicos foram compreender o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes; analisar as concepções e práticas de letramento ofertadas aos estudantes com Deficiência Intelectual; e discutir as práticas de letramento desenvolvidas com estudantes com Deficiência Intelectual na EJA.

Com base na análise dos dados coletados, apontamos que o fazer pedagógico dos professores de sala de aula comum e dos professores de apoio à inclusão escolar apresentam indícios tímidos e sutis de realização de eventos e práticas de letramento social no processo de ensino e aprendizagem dos jovens e adultos com Deficiência Intelectual. A docência, ainda nos dias atuais, é influenciada pela visão negativa da deficiência, com foco na falta e na limitação, enquanto impedimento da aprendizagem do indivíduo, e o modelo tradicional de ensino impera na sala de aula, com alguns indícios do modelo social nas práticas e eventos de letramento.

Corroborando com as ideias de Kleiman (2008, p. 20), notamos que a escola, apesar de ser a principal agência institucionalizada de letramento, ainda não superou totalmente as arraigadas práticas pedagógicas tradicionais fundamentadas no modelo autônomo de letramento. No que tange à EJA, especialmente aos jovens e adultos com Deficiência Intelectual, essa realidade é ainda mais preocupante e desafiadora.

A realização de práticas e eventos de letramento envolvendo as habilidades de leitura e escrita, numa perspectiva social e inclusiva, constitui um desafio para os professores da rede regular de ensino, principalmente na modalidade EJA, devido ao tempo reduzido das aulas; à falta de materiais e recursos adequados; aos conhecimentos insuficientes sobre a Educação Especial; à ausência de um planejamento conjunto entre professor de sala de aula comum e professor de apoio à inclusão; e às práticas pedagógicas pautadas no modelo tradicional de formação do professor.

A educação inclusiva, pautada na proposta de letramento como prática social, efetiva-se pela interação entre os pares e o meio em que vivem, respeitando as diferenças étnicas, culturais e históricas dos indivíduos com o intuito de contribuir não apenas para a sua formação

intelectual, mas também para o seu desenvolvimento integral, favorecendo uma vivência mais autônoma e participativa em sociedade.

A sua efetivação apresenta-se como uma preocupação nos discursos das maiorias dos professores, mas ainda se manifesta como algo obscuro, conflituoso, cheio de indagações e incertezas em relação ao campo teórico-metodológico da Educação Especial, com ênfase na Deficiência Intelectual, principalmente no que diz respeito às práticas e às intervenções pedagógicas adequadas, desde o planejamento à mediação das atividades junto ao estudante no ambiente escolar.

Os professores necessitam urgentemente de capacitação para trabalhar de forma eficiente com os jovens e adultos com Deficiência Intelectual matriculados nas escolas regulares. Para tanto, é necessário investimento do governo na execução das políticas públicas educacionais por meio da promoção de cursos de formação continuada, visando preencher as lacunas de conhecimento específico sobre a Educação Especial não adquiridos na formação inicial.

Através da escuta dos professores que atuam em sala de aula cotidianamente com os estudantes, com e sem deficiência, e do conhecimento dos seus anseios, dificuldades, dúvidas e angústias, é possível ter subsídios suficientes quanto às suas necessidades profissionais e buscar formas de realmente oferecer-lhes condições teórico e práticas suficientes e eficientes para ressignificar a sua função de professor e a sua atuação, de forma crítico-reflexiva, estimulante, criativa e inovadora.

É imprescindível destacar, ainda, a necessidade do Governo, em suas diferentes esferas, ofertar, seguindo às políticas públicas de educação e os documentos oficiais, os suportes pedagógicos e de infraestrutura adequadas em termos de recursos, materiais e espaços adaptados como uma alternativa para que os professores, junto à equipe escolar, tenham melhores condições de atender às necessidades singulares de todos os seus estudantes de forma eficaz e responsiva, concebendo a educação inclusiva e a Educação Especial como propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007). A professora de sala de aula comum, Telma (PSC-3), corrobora com essa necessidade ao afirmar que

> "*A experiência de se trabalhar com alunos com Deficiência Intelectual envolve planejamento e é influenciado por fatores externos. É direito de todos o acesso à educação, mas sabemos que muito ainda precisa ser feito para haja realmente inclusão. Pensar na identificação e no reconhecimento desses estudantes como parte integrante do ambiente escolar e a possibilidade de criar vínculos, favorecendo interações com sentimento de coletividade*

> *colaboração é fundamental. Porém faltam recursos e instrumentos. Acho muito importante as pesquisas com esse tema para falarmos sobre como está acontecendo o processo de ensino e aprendizagem e para pensarmos nas especificidades e complexidades da inclusão e da Educação Especial, principalmente dentro da modalidade EJA*" (Telma, PSC-3).

Percebemos a necessidade de um trabalho mais sistematizado e com finalidades e estratégias claramente definidas para atender às necessidades específicas do PAEE, com destaque para os jovens e adultos com Deficiência Intelectual. A realização deste trabalho individualizado demanda conhecimento do estudante em termos escolares e extraescolares, além de conhecimentos específicos relacionados à Educação Especial e conhecimentos em relação aos conteúdo específicos do currículo (DIAS; OLIVEIRA, 2013).

Defendemos a proposta do ensino colaborativo de forma que ambos os professores e toda a equipe escolar, com o apoio da família e da comunidade, se unam para pensar e elaborar estratégias mais viáveis, que vão desde a escolha ou a elaboração do material até a execução por meio da mediação, para proporcionar um ensino que beneficie a todos os estudantes. No modelo colaborativo, os papéis desses profissionais precisam ser bem delimitados, de modo que o professor da sala de aula comum possa contribuir com os conhecimentos específicos dos conteúdos curriculares, e o professor de apoio à inclusão possa contribuir com os conhecimentos relacionados à Educação Especial. Assim, com a colaboração entre os professores, em conjunto com os demais atores educacionais, a cultura da inclusão pode ser implementada (VILARONGA; MENDES, 2014; CAPELLINI, 2004).

Para se efetivar a realização do trabalho colaborativo, ressalta-se a necessidade de formação continuada e permanente para que todos os atores educacionais envolvidos nesse processo. Desse modo, tais atores podem desenvolver habilidades interpessoais e de colaboração que favoreçam a aprendizagem e a participação dos estudantes com Deficiência Intelectual nas práticas e eventos de letramentos desenvolvidos na classe comum da escola regular e em outros ambientes que sejam úteis e significativos em sua vida social.

É preciso incentivar a cultura da empatia, da coletividade e do respeito à diversidade para dar sustentabilidade para as práticas educacionais inclusivas, pautadas não somente na escolarização, em termos somente de aquisição da leitura e da escrita, mas principalmente na formação humana integral e intersetorial de todos os indivíduos pelos mais diversos percursos e caminhos alternativos, segundo os princípios dos direitos humanos de igualdade de oportunidades, equidade e justiça escolar e social.

Trata-se de um percurso desafiador, porém necessário e possível, em busca do despertar de um olhar mais sensível, ao mesmo tempo crítico, que seja transformador dos atores

envolvidos nas esferas macro, micro, nacionais e internacionais que regem e influenciam na educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

AAMR. Associação Americana de Retardo Mental. **Retardo mental – definição, classificação e sistemas de apoio (2002)**. 10. ed. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

AFONSO, P. B. **Aplicação de um Programa Informatizado de Ensino de Leitura r Escrita por Familiares de Indivíduos com Deficiência**. 2011. 134f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos Sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.

ALMEIDA, R. V. de M. **Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual**: a construção de conhecimento e o letramento. 2016. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2016.

AMORIM, J. M. **Os desafios da inclusão escolar no ensino regular público de Barra do Graças - MT**: algumas considerações. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2017. Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/imprimir/16475. Acesso em: jul. 2021.

ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21, mar. 2001.

AUADA, V. G. C. **Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com Deficiência Intelectual**. 2015. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2015.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução: Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARBOSA, E. A. de O. **Letramento Emergente, Consciência Fonológica e Leitura de Alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Regular**. 2014. 77f. Dissertação (Mestre em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014

BARBOSA, F. T. N. **A formação inicial de professores no curso de Pedagogia**: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2012. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Pará, 2012.

BARROCO, S. M. S. Contexto e textos de Vygotsky sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. *In*: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (org.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012. p. 41-66.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem e a psicologia de L. S. Vigotski**: Implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Paulista, Araraquara, 2007.

BARROS, R. **Subsídios breves para o debate de princípios e valores na formação política do(a) educador(a) social**. Lisboa: Chiado Editora, 2012. 245p.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. *In:* GOMES, A. L. L. **Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BEATÓN, G. A. Evolución y diagnostic em educación y desarrollo desde e enfoque Histórico-Cultural. São Paulo: Laura Marisa C. Calejon, 2001.

BEATÓN, G. A. Una concepción integradora sobre el desarrollo del ser humano y su importancia en la educación. *In:* DIAS, M. A. L.; FUKIMITSU, K.; MELO, A. (Org.). **Temas Contemporâneos em Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Vetor, 2012.

BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. (Orgs.). **Gêneros Textuais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BLATTES, R. L. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações e marcos legais. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 343p.

BORGES, W. F. **Tecnologia assistiva e práticas de letramento no Atendimento Educacional Especializado**. 2015. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: jul. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020 - Notas Estatísticas**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993024. Acesso em: ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11687013/artigo-58-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2000**. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: jul. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 1/2000**. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2000b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/resolucao_01_2000. pdf. Acesso em: jul. 2019.

BRASIL. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE nº. 03/2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ PCNs**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 190p.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual**. 2012. 324f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110, 2001.

CAMPOS, K. P. B. **Isabel na Escola**: Desafios e Perspectivas Para a Inclusão de uma Criança com Síndrome de Down Numa Classe Comum. 2012. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CAPELLINI, J. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2005. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: jul. 2021.

CAPUCHO, V. **Educação de Jovens e Adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CARNEIRO, M. S. C. **Adultos com síndrome de Down**: a deficiência mental como produção social. Campinas: Papirus, 2008.

CARVALHO, M. de F. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. **Horizontes**, Itatiba, v. 24, n. 2, p. 161-171, 2006.

CARVALHO, M. de F. Reflexões sobre a inclusão dos jovens e adultos com deficiência mental na EJA. Seminário Educação, Políticas Públicas e Pessoas com deficiência, 6., 2007. **Anais [...]**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2007. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss02_07.pdf. Acesso em: out. 2019.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004. 176p.

CAVALCANTI, R. de A. Andragogia: a aprendizagem em adultos. **Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba,** v. 4, n. 6, jul. 1999. Disponível em: http://www.ccs.ufpb.br/depcir/andrag.html. Acesso em: mar. 2020.

CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CONTI, L. M. C. **Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com Deficiência Intelectual**. São Carlos: UFSCar, 2014. 87p.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006.

CRUZ, M. L. R. M. da. **Ambiente Virtual de Aprendizagem Para Letramento de Alunos Com Deficiência Intelectual**. 2013. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

DANTAS, D. de C. L. **A Inclusão de Pessoas com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: um estudo de caso. 2012. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/. Acesso em: jun. 2019.

DARTON, R. **História da leitura**. São Paulo: Unesp, 1992.

DIAS, F. V. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da educação de jovens e adultos. *In:* SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 49-82.

DIAS, S. de S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência Intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, abr./jun. 2013.

Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: jun. 2020.

FERREIRA, M. C. C. A educação especial de alunos com Deficiência Intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento. *In:* JESUS, D. M. de (Org.). **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 101-109.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. A. de S. **Estudantes com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos**: interfaces do processo de escolarização. 2014. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: out. 2020.

FREITAS, M. I. de. **O gênero textual** conto: Ferramenta motivadora na formação de leitores autônomos na educação de jovens e adultos. 2012. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2012.

FREITAS, M. T. de A. **Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação**: um intertexto. São Paulo: Ática, 1996.

FUMIS, J. **Metodologia EJA-EAD no Ensino Médio e seu potencial educativo**: percepções de alunos e gestor institucional. 2016. 101f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Canoas, 2016. Disponível em: http://www.ppgecim.ulbra.br/teses/index.php/ppgecim/article/download/262/274. Acesso em: jul. 2020.

GARCÍA, M. T.; BEATÓN, G. A. **Necessidades educativas especiais**: desde o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Linea B, 2004.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J; G.; NUERNBERG, A. H. Breve História Da Deficiência Intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, v. 10, p. 101-116, jul. 2013. Disponível em: https://nedef.paginas.ufsc.br/files/2017/10/Breve-hist%C3%B3ria-da-defici%C3%AAncia-intelectual.-1.pdf. Acesso em: nov. 2020.

GARGHETTI, F. C.; NUERNBERG, A. H.; MEDEIROS, J. G. Um estudo observacional sobre as interações de crianças/adolescentes com Deficiência Intelectual no ensino regular. **Educação- Revista do Centro de Educação,** Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 451-464, maio/ago. 2015. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1171/117138253015.pdf. Acesso em: out. 2020.

GLAT, R.; FONTES, R. de S.; PLETSCH, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. *In:* **Cadernos de Educação 6: Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã**. Rio de Janeiro: UNIGRANRIO, 2006. p. 13- 30.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. I**nclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. 162p.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, 2007.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente**. Revista Universidade Rural, Serie Ciências Humanas**, v. 34, p. 108-129, 2012.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e a sua constituição como pessoa. *In*: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas da educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 65-84.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. *In:* OLIVEIRA, M, K. *et al.* (Orgs.). **Psicologia. Educação e as temáticas da vida contemporânea**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114. v. 1.

GOIÁS. **Resolução CEE/CP nº. 08, de 09 de dezembro de 2016**. Regulamenta a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), presencial e a distância, no Sistema Educativo do Estado de Goiás e dá outras providências. Goiânia: Conselho estadual de Educação, 2016. Disponível em: https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CEE-CP-N.-08-de-2016-EJA.pdf. Acesso em: maio 2020.

GOMES, M. L. C. **Ensino De Leitura Com Diferentes Treinos Discriminativos A Aprendizes Com Deficiência Intelectual**. 2014. Dissertação (Mestre em Psicologia) – Centro de Ensino de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: set. 2020.

GOMES, V. L. O Serviço Social na Educação. **Jornal do Conselho Regional de Serviço Social** – 10ª Região. CRESS informa, n. 92, out, 2010. p. 16.

GOMES, S. R. **A Dificuldade de Aprendizagem no Contexto da Inclusão Escolar**. 2012. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

GROSSMAN, H. J. **Classification in mental retardation**. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. 228p. 1983.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HANUM, V. **Implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Rio Verde (GO)**: uma análise pedagógica. 2010. 129f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2010.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and at school. **Language in Society**, v. 11, p. 49-76, 1982.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Indicadores mensais produzidos com informações do 4º Trimestre 2019 14 de fevereiro de 2020**. Brasília: 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese de indicadores de 2013**. Brasília, 2015.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, 2004.

JANNUZZI, G. de M. **A Educação do Deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

KASSAR, M. de C. M. Política de Educação Especial no Brasil: escolha de caminhos. *In:* MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

LAGO, D. C. **Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual Baseado no Coensino em dois Municípios.** 2014. 270f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LAPLANE, A. L. F. Condições para o ingresso e permanência dos alunos com deficiência na escola. **Caderno Cedes**, v. 34, p. 191-205, 2014.

LEITE, G. G.; CAMPOS, J. A. de P. P. Percurso Escolar de Estudantes com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos, Nível Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 17-32, jan./mar. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, S. R. **Escolarização da Pessoa com Deficiência Intelectual**: terminalidade específica e expectativas familiares. 2009. 181f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

LOBO, S. C. L. **Os auxiliares de educação e o seu trabalho**. 2008. 67f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2008.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. **O que você precisa saber sobre História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÈ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: O mote da inclusão. *In:* STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.). **Educação Especial**: em direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 27-40.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: Seminário Internacional Sobre Pesquisa E Estudos Qualitativos, 2, 2004, Bauru. **Anais [...]** A pesquisa qualitativa em debate. Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: Livre-docência. Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP. **A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial**: uso e processo de análise. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/j4cSDfzJ8ztK7rttGmGgSLw/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: jun. 2019.

MARCHETTI, R.; OLIVEIRA, P. de. Letramento de jovens e adultos com Deficiência Intelectual: análise bibliográfica de 2005 a 2015. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 3, n. 2, p. 41-54, dez. 2016. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/6747/4403. Acesso em: ago. 2020.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In:* MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**. História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 33, p. 387-404, set./dez. 2006.

MENDES, E. G. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista educación y Pedagogia**, v. 22, n. 57, maio/ago. 2010.

MENDES, E. G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. 387f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MOSCARDINI, S. F **Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual em Classes Comuns e em Salas de Recursos Multifuncionais**. 2011. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade estadual Paulista, Araraquara, 2011. Disponível em: http://hdi.handle.net/11449/90257. Acesso em: 21 out. 2020.

OLIVEIRA, G. P. **Intervenção Pedagógica Individualizada para Alunos com Deficiência Intelectual**: Ensino de Leitura em Salas de Recursos. 2010. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

OLIVEIRA, I. A. de. Política de Educação Inclusiva nas Escolas: Trajetórias de Conflitos. *In:* JESUS, D. M. (Org.). **Inclusão e Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLIVEIRA, P.; CAMPOS, J. A. P. P. O retrato da escola segundo o olhar de jovens e adultos com Deficiência Intelectual matriculado na EJA regular. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 146-165, 2016. Disponível em: http://periodicosonline.uems.br/index.php/intefaces/article/view/1033. Acesso em: 27 maio 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acessado em: 21 maio 2015.

OPS. Organização Pan-Americana da Saúde. Organização Mundial de Saúde. **Declaração de Montreal Sobre a Deficiência Intelectual**. Tradução: Jorge Márcio Pereira de Andrade. Montreal: OPS, OMS, 2004. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/declaracao_montreal.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na Educação Especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Autores Associados, São Paulo, 2001.

PEREIRA, R. R. **O Papel da variação do número de cópias genômicas no fenótipo clínico de Deficiência Intelectual em uma coorte retrospectiva da rede pública de saúde do Estado de Goiás**. 2014. 118f. Tese (Doutorado em Biologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3093. Acesso em: 20 jul. 2021.

PERRENOUD, P. **Dez Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESSOTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

PINO, A. **As marcas do Humano às Origens da Constituição Cultural da Criança na Perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. Editorial. Educação e sociedade Número especial. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 71, p. 07-17, 2000.

GOIÁS. **Plano Estadual da Educação de Goiás (2008/2017)**. Disponível em: https://1library.org/article/plano-estadual-de-educa%C3%A7%C3%A3o-de-goi%C3%A1s.y6x14k5y. Acesso em: set. 2020.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, I. M. S.; RABELO, L. C.; MOREIRA, S. C. P. C.; ASSIS, A. R. (Orgs.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. 104 p. Disponível em: https://inclui.org/wp-content/uploads/2021/05/Ebook-Acessibilidade-e-Desenho-Universal-na-Aprendizagem.pdf. Acesso em: set. 2020.

PLETSCH, M. D. Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Poiésis Pedagógica**, Catalão, v. 12, n. 01, p. 7-26, jan./jun. 2014.

PLETSCH, M. D. **Educação Especial e Inclusão Escolar**: problematizando a relação entre políticas, práticas curriculares e processo de ensino aprendizagem. 2. ed. Rio de Janeiro, 2013.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na Educação Especial brasileira? **Momento - Diálogos Em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/download/9357/7600/35653. Acesso em: 18 fev. 2021.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com Deficiência Intelectual: uma análise do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSSI, M. A. L. A diversidade de gêneros textuais direcionando o ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Intersecções**, v. 12, Ano 7, n. 1, maio. 2014.

ROSSI, M. A. L. Leitura: prática reflexiva e fórmulas cristalizadas. **Revista Presença Pedagógica**, v. 15, n. 87, 2009.

SANTANA, M. K. O. **A Língua Portuguesa Na Educação Especial**: Problematizando Leitura, Escrita E Mediação. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico Em Linguística Aplicada) – Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos, São Leopoldo, 2011. Disponível em: http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/ e em http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: out. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SHIMAZAKI, E. M. **Letramento em Jovens e Adultos com Deficiência Mental**. 2006. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-102410/publico/TeseElsaMidoriShimazaki.pdf. Acesso em: set. 2019.

SHIMAZAKI, E. M.; AUADA, V. G. C.; MENEGASSI, R. J.; MORI, N. N. O Trabalho com o Gênero Textual História em Quadrinhos com Alunos que Possuem Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 121-142, mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000100121&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 set. 2019.

SHIROMA, E. O. (Org.). **Política Educacional**. 4. ed. Rio Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. de; Desenvolvimento, linguagem e surdez: contribuições teóricas à luz dos estudos de L. S. Vigotski. *In:* SILVA, R. H. dos R.; SACARDO, M. S.; DÉA, V. H. S. D. (Orgs.). **Educação Especial e Inclusão**: pesquisas do Centro-Oeste Brasileiro. Goiânia: Gráfica UFG, 2020. *E-book.* (Coleção Inclusão). p. 38-50. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/CI_Educacao_Especial_Inclusao.pdf. Acesso em: set. 2020.

SILVA, C. M.; SILVA, D. N. H.; SILVA, R. C. Inclusão e processos de escolarização: Narrativas de Surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em Estudo**, v. 19, n. 2, p. 261-271, 2013.

SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. E.; RUBINSTHEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Orgs.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1969.

SMOLKA, A. L. B. Esboço de uma Perspectiva Teórico-Metodológica no Estudo de Processos de Construção de Conhecimento. *In:* SMOLKA, A. L. B. (Orgs.). **A Significação nos Espaços Educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997.

SMOLKA, A. L. B. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. **Educação & Sociedade**, n. 42, p. 328-335, 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4651651/mod_resource/content/1/Internalizacao.pdf. Acesso em: set. 2020.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **A Linguagem do Outro no Espaço Escolar**: Vygotski e a construção do conhecimento. 5. ed. Campinas: Papirus, 1996.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 1. ed. Campinas: Papirus, 1993.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017. *E-book.*

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, M. B. Políticas de Alfabetização: pressuposto de garantia de direitos humanos. Seminário de Política educacional e o Direito de aprender: O que nós gestores temos com isso? 2012**. Anais [...].** São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2012. Disponível em: https://redevencer.org.br/Arquivos/downloadAction.do?&actionType=download&idArquivo=95606a4e-60be-4aa2-b3c0-f34081279a3a. Acesso em: 09 jun. 2014.

SOLOMON, A. **Longe da árvore pais e filhos em busca de identidade**. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

SOUZA, M. M. M.; GOMES, S. A. O. Inclusão em educação na perspectiva do desenho universal para aprendizagem como instrumento de desenvolvimento e emancipação para estudantes com Deficiência Intelectual. **Revista Alep.**, v. 32, p. 246-265, 2019. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39316. Acesso em: 19 mar. 2021.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In:* MARILDES, M.; CARVALHO, G. T. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2007. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/65482543/2-street-2007-perspectivas-interculturais-sobre-o-letramento. Acesso em: 02 jan. 2021.

TARTUCI, D. **Re-significando o "ser professora": discursos e práticas na educação de surdos**. 2005. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

TARTUCI, D.; FLORES, M. M. L.; BERGAMASCHI, E. M. M.; DEUS, D. C. M. Avaliação e o Atendimento Educacional Especializado. **Poiesis Pedagogica**, v. 12, p. 67-93, 2014.

TELES, M. S. **O professor no processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual:** um estudo sobre os significados construídos no fazer pedagógico. 2010. 130f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7656/1/2010_StelaMartinsTeles.pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIPIANA-BARBOSA, A. **O Uso de um Jogo de Tabuleiro Educativo no Ensino De Leitura e Escrita a Deficientes Intelectuais**. 2013. 60f. Dissertação (Mestre em Análise do Comportamento) – Universidade de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: http://uel.br/pos/pgac/wp-content/uploads/2014/03/O-uso-de-um-jogo-de-tabuleiro-educativo-no-ensino-de-leitura-e-escrita-a-deficientes-intelectuais.pdf. Acesso em: 02 ago. 2021.

TRIVIÑOS, A. S. N. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In:* VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organização: Michael Cole. Tradução: José Cipolla Neto e outros. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES G. E. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista e Diálogos em Educação Especial**, v. 4, n 1, p. 19-32, 2017.

VILARONGA, C. A. R; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 26 abr. 20021.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 21, v. 71, p. 23-44, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V**. Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas, Tomo III [1931].** Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. (Org.). **Itinerários de Pesquisa – perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educacao Unisinos (Online)**, v. 22, p. 147-155, 2018. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/14125. Acesso em: 18 fev. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE I - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

“LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”

Responsável pela pesquisa: Juciléia da Silva Fonseca.
Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Este documento que você está lendo é chamado de T*ermo de Assentimento Livre e Esclarecido.* Ele contém explicações sobre a pesquisa que você está sendo convidado a participar. Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo. Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora.

Meu nome é Juciléia da Silva Fonseca, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato a cobrar no telefone: (64)996024702. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, no telefone: (64)3441-7609.

Esta pesquisa tem como objetivo geral **compreender como ocorrem as práticas de letramento de alunos com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos das escolas estaduais de Catalão- Goiás.**

Caso aceite o convite, participará de entrevistas que serão realizadas via *WhatsApp*, devido ao contexto de pandemia da Covid 19, cuja principal recomendação da Organização Mundial de Saúde é o isolamento social.

A participação na pesquisa poderá causar riscos, como constrangimento nas abordagens. Por isso, sinta-se à vontade em recusar a participação nas atividades, que lhe causem constrangimento durante os encontros de formação. Mesmo com a garantia de riscos remotos,

se esse (s) vir (em) a acontecer garantimos um atendimento especializado pelos danos imediatos ou futuros causados aos participantes.

O material com as suas informações geradas nos encontros de formação será gravado e transcrito. Este material ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e que será destruído após a pesquisa.

Os resultados deste trabalho serão apresentados e publicados em encontros ou revistas científicas, entretanto, será garantido o sigilo assegurando a privacidade e o anonimato do/a participante/s. Caso seja do interesse do participante a divulgação de seu nome e de imagens, eles/as deverão demonstrar esta opção através da sua rubrica no box acima das assinaturas.

Juciléia da Silva Fonseca.

Assinatura do pesquisador:

_____

APÊNDICE II - CONSENTIMENTO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu,_____
____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **"LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**" como participante fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Juciléia da Silva Fonseca sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Foi-me garantido o direito de indenização caso venha passar por danos graves imediatos ou futuros. Da mesma forma foi-me garantido que as informações referentes aos encontros de formação serão transcritas e não haverá uso de minha voz.

Box para consentimento de utilização das informações geradas nos encontros de formação

Você participante (s) deve rubricar dentro do parêntese:
( ) Permito a utilização das informações geradas nos encontros de formação para uso na pesquisa
Assinatura e rubrica _____
( ) Não permito a utilização das informações geradas nos encontros de formação para uso na pesquisa
Assinatura e rubrica _____

Catalão, _____ de _____ de 202___.

_____
Nome Assinatura participante
_____
Nome Assinatura pesquisador

APÊNDICE III - TERMO DE ANUÊNCIA

A Secretaria Estadual de Educação – Coordenação Regional de Catalão – Goiás está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **"LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL",** coordenado pela pesquisadora JUCILEIA DA SILVA FONSECA, desenvolvido sob a orientação da Prof.ª Dra. MARIA MARTA LOPES FLORES na **Universidade Federal de Goiás**, Programa de Pós-Graduação em Educação.

A Secretaria Estadual de Educação – Regional Catalão – Goiás assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados e realização do projeto durante os meses de fevereiro de 2020 a junho de 2020.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Catalão, 10 de fevereiro de 2020.

_____

Coordenador(a) Regional de Educação Estadual de Catalão-Go
Assinatura/Carimbo do responsável

APÊNDICE IV - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DAS PARTICIPANTES

Nome:

Idade:

Gênero: ( ) M ( ) F Estado civil: Nível de escolaridade:

Formação inicial (graduação):

Tempo de magistério:

Atuação:

Tempo de atuação na EJA:

Tempo de atuação como professor de apoio (se for professor de apoio):

Se for professor regente, ministra aula de outras disciplinas, além de Português?

( ) Sim ( ) Não Quais?_____

Atua em outras redes de ensino? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, quais? _____

Atua em outra função em outro nível, etapa ou modalidade de ensino? ( ) Sim ( )Não

Se sim, especifique. _____

Vínculo empregatício na Rede Estadual: ( ) Efetivo ( ) Contrato temporário

Carga horária semanal: _____

Possui formação continuada (especialização, pós-graduação)? ( ) Sim ( ) Não Se sim, quais? Em que área?

Possui formação na área de Educação Especial e Inclusão? ( ) Sim ( ) Não

Aceito participar da entrevista ( ) Sim ( ) Não

Autorizo a utilização das informações coletadas na entrevista ( ) Sim ( ) Não

Telefone e e-mail para contato:

_____

_____

Assinatura do(a) participante

Catalão, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE V - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pesquisa: **Letramento de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual**

Mestranda: Juciléia da Silva Fonseca

Orientadora: Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores

Problema: Como ocorrem as práticas de letramento dos alunos com Deficiência Intelectual, matriculados na Educação de Jovens e Adultos?

Objetivo geral:

✓ Compreender e analisar os significados e sentidos atribuídos pelos professores às práticas de letramento de jovens e adultos com Deficiência Intelectual.

Objetivos específicos:

✓ Compreender o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes;

✓ Analisar as concepções e práticas de letramento ofertadas aos estudantes com Deficiência Intelectual;

✓ Discutir as práticas de letramento desenvolvidas com estudantes com Deficiência Intelectual na EJA.

Observação: antes da entrevista (realizada em data e horário combinados com os participantes) foi encaminhado um formulário via *WhatsApp* para obter as informações pessoais dos professores participantes (nome, idade, nível de escolaridade, formação inicial e continuada, tempo de magistério, atuação, vínculo empregatício, tempo de atuação na EJA, experiência com Educação Especial).

Roteiro de Entrevista via *WhatsApp* (Professor de Português e Professor de Apoio)

1. Como você vê o processo de ensino e aprendizagem dos jovens e adultos com Deficiência Intelectual?
2. Os alunos com Deficiência Intelectual, com os quais você trabalhou na EJA, eram alfabetizados e letrados? Discorra sobre o assunto de forma específica.
3. Comente sobre o seu papel no processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento das habilidades e competências desses alunos.
4. Descreva a organização do seu trabalho voltado para as atividades de leitura e escrita, realizadas nas aulas de Língua Portuguesa.

5. Comente sobre as práticas e eventos de letramento desenvolvidos com esses alunos com Deficiência Intelectual, voltados para os usos sociais da leitura e da escrita.

6. Existe diferenciação nas atividades e conteúdo de Língua Portuguesa destinados aos alunos com DI? Se sim, quais? Por qual motivo isso ocorre?

7. Há um momento destinado ao planejamento conjunto entre o professor regente e os professores da Educação Especial? Como e quando isso ocorre?

8. Fale sobre os materiais e recursos que são utilizados para possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades de leitura e a escrita desses alunos. Há adaptações?

9. Em que parte da sala o aluno com Deficiência Intelectual e o professor de apoio se sentam? Por quê? Isso contribui para a interação com os outros colegas? Como? Discorra sobre essas questões.

10. Nos diversos espaços da escola, há materiais acessíveis que podem estimular a leitura e a escrita dos alunos? Dê exemplos.

11. Os eventos e as práticas de letramento dos alunos são desenvolvidos em quais ambientes? De que forma? Discorra sobre a participação e o envolvimento dos alunos com Deficiência Intelectual.

12. Você desenvolve um trabalho específico com os alunos com Deficiência Intelectual para potencializar o seu desenvolvimento integral? Fale sobre esse trabalho.

13. Considerando-se que o letramento diz respeito aos usos sociais da leitura e da escrita, você utiliza gêneros textuais de circulação social no trabalho com os alunos? Dê exemplos.

14. Você utiliza estratégias para identificar o entendimento textual, a apreensão de conceitos e outros indícios de aprendizagem dos jovens e adultos com D. I? Quais? Como isso ocorre?

15. Você considera sua prática pedagógica inclusiva e significativa para os jovens e adultos com D. I.? Explique.

16. Você considera que as atividades de leitura e escrita desenvolvidas possibilitam a inserção e a atuação autônoma desses indivíduos na sociedade, inclusive no mercado de trabalho? Por quê? Dê exemplo de algum caso exitoso.

17. Relate de forma geral sua experiência com os alunos com Deficiência Intelectual, com foco nos avanços e desafios da inclusão escolar e social.

18. Você considera que a equipe escolar está preparada para atender às necessidades específicas dos alunos? Por quê?

19. Na sua visão, qual a importância de se trabalhar a leitura e a escrita e as práticas de letramento com os alunos? Esse direito tem sido ofertado de forma efetiva e inclusiva nas escolas, especificamente na EJA? Justifique com exemplos da sua prática pedagógica.