



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO

JÉSSICA APARECIDA RIGOLDI

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
JUNTO A JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Maringá
2016

JÉSSICA APARECIDA RIGOLDI

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
JUNTO A JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá como parte dos pré-requisitos do curso de Pedagogia, para obtenção do título de Pedagogo.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar

Maringá

2016

JÉSSICA APARECIDA RIGOLDI

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
JUNTO A JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Trabalho apresentado como parte dos requisitos para conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, sob apreciação da seguinte banca examinadora:

Aprovado em ____/____/____

Profª Drª Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar (DTP/UEM)
Professora orientadora

Profº Ms Bruno Tadashi Takahashi (DBI/UEM)

Profª Drª Nerli Nonato Ribeiro Mori (DTP/UEM)

Dedico este trabalho aos meus pais e a minha irmã, por todo o apoio, estímulo, compreensão, em cada momento percorrido nesta longa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por me permitir chegar até a conclusão de mais uma importante etapa de minha história.

À minha família, pelo incentivo, confiança e por acreditar que eu seria capaz de conquistar este importante título.

Ao meu namorado, pela compreensão e apoio nos momentos de dificuldades que foram percorridos.

À Prof^a Dr^a Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, que além de realizar uma excelente orientação, foi um exemplo de profissionalismo e compromisso com as responsabilidades.

Agradeço aos sujeitos de pesquisa e seus respectivos responsáveis, sem os quais não seria possível a realização desse trabalho.

Também gostaria de agradecer a banca examinadora, Prof^o Ms Bruno Tadashi Takahashi e Prof^a Dr^a Nerli Nonato Ribeiro Mori, por terem aceito o convite e pela disponibilidade em fazer parte deste momento tão importante em minha vida.

“A única forma de chegar ao impossível, é acreditar que é possível.”

(Alice no País das Maravilhas)

RESUMO:

A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nas instituições de ensino vem sendo discutida há muitos e muitos anos, porém foi a partir dos anos 90, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que as reflexões e as políticas relativas a esse tipo de educação foram se intensificando. Partindo desse pressuposto, faz-se necessário discutir o conceito e como a deficiência intelectual foi vista ao longo da história, também se faz necessário apresentar alguns aspectos referentes às concepções de alfabetização e letramento difundidas e praticadas na história das instituições de ensino para uma parcela da população que se vê à margem desse processo, os alunos com deficiência intelectual. Diante disso, o objetivo deste trabalho é analisar atividades de alfabetização e letramento junto a jovens e adultos com deficiência intelectual. Para atingir tal objetivo, trata-se de uma pesquisa-ação, cujo estudo foi fundamentado em autores da Teoria Histórico-Cultural. Os dados foram coletados por meio de registros das falas dos alunos, planejamentos de aula, e registros das atividades (realizados por meio de escritos, desenhos, dramatizações, discussões e debates no grupo). A discussão dos resultados foi de cunho qualitativo. O direcionamento que se quer dar a essa pesquisa tem o intuito de contribuir com os profissionais da educação que atuam em ambientes inclusivos.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Deficiência Intelectual. Inclusão. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The inclusion of students with special needs in educational establishments, has been discussed for many years, but it was since the early 90's, with the National Curriculum Guidelines (PCN) that the discussions and policies on this type of education were intensifying. Based on this assumption, it is necessary to discuss the concept and how the intellectual disability was seen throughout the history, it is also necessary to present some characteristics of alphabetization and literacy concepts spread and practiced in the history of educational institutions for a portion of the population that is seen on the margin of this process, the intellectual disabled. Thus, the aim of this study is to analyze alphabetization and literacy activities with young people and adults with intellectual disabilities. To achieve this goal, it is an research-action, whose study was based on Theory of Cultural History writers . The data were collected through records of the speech from students, lesson plans, records of activities (carried through writings, drawings, role plays, discussions and debates in group). The discussion of results was a qualitative nature. The direction we want to give to this research aims to contribute to the professionals education that work in inclusive enviroments.

KEYWORDS: Inclusion. Alphabetization and Literacy. Intellectual Disabilities. Historical-Cultural Theory.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL AO LONGO DA HISTÓRIA.....	13
2.1 O DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: VISÃO HISTÓRICA.....	18
2.2 MUDANÇA DE NOMENCLATURA.....	20
2.3 DEFINIÇÃO ATUAL DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEUS RESPECTIVOS SUPORTES.....	21
2.4 DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY.....	22
3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	26
3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO ADULTO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	32
4. PERCURSO METODOLÓGICO.....	36
4.1 TIPO DE PESQUISA.....	36
4.2 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA.....	36
4.3 ESCOLHA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	37
4.3.2 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS.....	38
4.4 MATERIAIS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	41
5 RESULTADOS E ANÁLISES DOS DADOS.....	44
6 CONCLUSÃO.....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76
ANEXO.....	79

1. INTRODUÇÃO

O interesse sobre “Alfabetização e Letramento” começou desde muito cedo. A identificação e admiração pela profissão se iniciaram em 2001 ao ingressar na escola. Posteriormente, a influência familiar também se fez presente, ao acompanhar a trajetória da minha irmã mais velha no curso de Pedagogia, nos estágios e, por fim, como professora.

Ingressei na Universidade Estadual de Maringá (UEM), no ano de 2012, aos 17 anos de idade, mas com a certeza de que estava no caminho certo. Ao longo da minha trajetória no curso, vivenciei momentos que foram essenciais para minha formação como pedagoga/professora. Cursei várias disciplinas relacionadas à educação, e pesquisava sobre os assuntos com intuito de melhor aprofundar os conhecimentos.

Porém, no quesito “alfabetização”, por se tratar de um conceito amplo e minuciosamente complexo, senti a necessidade de buscar em projetos de pesquisas um melhor direcionamento para subsidiar a compreensão da práxis pedagógica. Foi assim, que me integrei em um projeto de extensão, que atende pessoas com necessidades especiais. Essa experiência me proporcionou estudos sobre alfabetização e o letramento de jovens e adultos com deficiência intelectual¹, temática essa de suma importância, uma vez que o analfabetismo no Brasil perpassa muito anos, ou seja, desde o período colonial até a presente data. Acreditamos que reduzir os índices de analfabetismo é um compromisso assumido pelo Brasil em diversas ocasiões e documentos, vide o atual programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC do Ministério de Educação e Cultura (Brasil, 2015).

Partindo desse pressuposto, faz-se necessário discutir alguns aspectos referentes às concepções de alfabetização e letramento para uma parcela da população que se vê à margem desse processo, ou seja, as pessoas com deficiência intelectual. Entendendo a alfabetização como um dos aspectos

¹ O termo “deficiência mental” foi substituído por “deficiência intelectual”. Para este estudo optou-se pelo termo usado atualmente “deficiência intelectual”, no entanto, o termo deficiência mental foi encontrado em diversos estudos publicados e será mantido apenas nas citações diretas.

primordiais para que os indivíduos se insiram na sociedade, há que se primar por uma escola inclusiva de qualidade.

Nesse sentido, o processo de alfabetização e letramento é de extrema importância para qualquer ser humano enquanto ser social, inclusive para pessoa com deficiência intelectual, para que ela possa participar da sociedade grafocêntrica. Conforme pontuado por Bins (2007), para que ocorra a integração das pessoas com deficiência intelectual faz-se necessário um contexto social que aceite o diferente, e não vise apenas à mera inclusão em um grupo, pois essas pessoas devem ser vistas como seres capazes, com possibilidades de ir além, crescerem, evoluírem e aprenderem como todo ser humano merece.

A esse respeito Alencar (2015) concorda com a visão de Bins (2007), e afirma que atualmente há várias ações inclusivas, todavia, ainda há muita dificuldade em encontrar ações que lidem com alfabetização e letramento de pessoas com deficiência intelectual, principalmente, jovens e adultos. A autora afirma que, ao trabalhar com jovens e adultos com deficiência intelectual deve-se levar em consideração a trajetória desses sujeitos, o que eles desejam e, sobretudo, que os mesmos têm o direito de se apropriarem dos conhecimentos historicamente produzidos, como qualquer ser social.

Partindo do exposto pelas autoras, acreditamos que urge pensarmos e refletirmos sobre práticas de alfabetização e letramento, de forma contextualizada e significativa, para jovens e adultos com deficiência intelectual, pois como bem pontuado por Alencar (2015) há uma escassez no que se refere a estudos e pesquisas que possam contribuir para um melhor entendimento e qualidade de ensino, especificamente à “alfabetização e letramento de jovens e adultos com deficiência intelectual”.

Mediante o exposto e em consonância com o que foi vivenciado durante o curso de Pedagogia uma indagação se fez presente: em que medida a ausência de uma metodologia sistematizada, considerando as especificidades da pessoa com deficiência intelectual, interfere no processo de alfabetização e letramento?

Responder a essa problemática configura-se, a nosso ver, possibilidades de reflexões sobre a prática pedagógica (alfabetização/letramento). Para tanto, objetivamos para este estudo a análise de atividades de alfabetização e letramento desenvolvidas junto a jovens e adultos com deficiência intelectual, e mais

especificamente, conceituar a pessoa com deficiência intelectual e seu processo histórico educacional, e, por fim, descrever atividades de leitura e escrita realizadas por jovens e adultos com deficiência intelectual.

Para melhor encaminhamento didático, o estudo foi dividido em seis seções. A seção um refere-se à introdução. A seção dois versa sobre o contexto histórico referente às pessoas com deficiência intelectual, contemplando as mudanças ocorridas para efetivação do diagnóstico. A seção três discorre sobre os conceitos de alfabetização e letramento presente nas pesquisas científicas. Os pressupostos metodológicos foram discutidos na seção quatro. Já os resultados e análise de dados estão descritos na seção cinco. Por fim, a seção seis traz as considerações finais e os respectivos indicativos de futuras pesquisas.

2. A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL AO LONGO DA HISTÓRIA

O conceito de deficiência intelectual sofreu alterações ao longo da história, tanto em suas concepções quanto em sua terminologia. Nesse sentido, faz-se necessário apresentar uma breve retrospectiva acerca da história da pessoa com deficiência intelectual.

De acordo com Pessotti (1984) são poucos os documentos relativos às atividades e conceituações da pessoa com deficiência intelectual na época da Idade Média. Porém nos poucos documentos que dissertam sobre a deficiência intelectual era concebida e tratada em cada região de maneiras diferentes.

As crianças que apresentavam algum tipo de deficiência física ou intelectual eram consideradas “sub-humanas”, o que era motivo de eliminação ou abandono. Entretanto, após a difusão do cristianismo na Europa, esse comportamento em relação à pessoa com deficiência se alterou. Contudo, uma grande referência para que essa visão se alterasse foi resultante dos ideais cristãos de Nicolau, bispo de Myra, que em pleno século IV da era cristã, recolhia e alimentava as crianças abandonadas que possuíam alguma deficiência. Nesse período, as pessoas com deficiência intelectual eram chamadas de idiotas e imbecis.

Ainda segundo o autor, com a propagação do cristianismo, as pessoas com deficiência passaram a ser consideradas seres com alma e filhos de Deus, assim sendo, não poderiam ser eliminadas ou abandonadas, e deixam de ser consideradas como “coisas” e passam a ser consideradas como “pessoas”.

Naquela época ainda de acordo com Pessoti (1984), algumas pessoas acreditavam que a deficiência estava associada a algum castigo divino, resultante de pecados do próprio indivíduo ou de seus antecedentes, outras pessoas acreditavam que esses seres eram possuídos pelo demônio, nesse caso era necessário o exorcismo com flagelações.

Ao longo da história discutiu-se quem eram e o porquê eram “diferentes” as pessoas com necessidades especiais. O autor acrescenta que durante a Reforma Protestante, a maneira de lidar com seres com deficiência era muito rigorosa, pois acreditavam que o homem é o próprio mal quando lhe falta razão, graça celeste para iluminar o intelecto, levando em conta pessoas que dementes e amentes são, em essência seres diabólicos.

Ainda na perspectiva de Pessoti (1984) é possível constatar que ao longo da história várias foram as definições empregadas para se conceituar a pessoa com deficiência intelectual. Paracelso (1493-1541) considerava que o “louco ou idiota” (pessoas com deficiência) não eram criaturas perversas tomadas pelo diabo e dignas de tortura e fogueira, mas sim doentes ou vítimas de forças sobre-humanas cósmicas ou não, e dignos de tratamento e tolerância. Já Cardano (1501-1579) acreditava que os loucos e deficientes eram seres de poderes mágicos desordenados, portanto, eram merecedores de atenção médica.

Por sua vez, Willis (1621-1675) acreditava que era questão orgânica, ou seja, decorrente de estruturas ou eventos neurais, cuja enfermidade está no cérebro, e seus argumentos não são por meio de razões éticas ou humanitárias, mas sim por argumentos científicos. Para John Locke, nada justificava a crença de que a deficiência fosse uma lesão irreversível, mas sim um estágio de carência que se parece com a mente de um recém-nascido, e precisa ser estimulada para se desenvolver. A visão de John Locke liberta as deficiências de qualquer preconceito seja ele moral ou religioso, pois sua teoria vai além, e afirma a individualidade de cada indivíduo no processo de aprender. (PESSOTTI, 1984)

O contexto histórico da pessoa com deficiente intelectual, de acordo com Pessoti (1984) foi pautado em posturas distintas, as quais foram caracterizadas pela segregação e exclusão. O autor ainda pontua que no século XII foram criadas as primeiras instituições para abrigar essas pessoas, bem como, as primeiras legislações referentes a atender aos cuidados a serem tomados com essas pessoas.

Nesse período de acordo com Aranha (2002), a educação tinha duas vertentes de objetivos, uma de natureza religiosa, a fim de formar os indivíduos para o clero, e a outra com o objetivo de formação para a guerra, ou até mesmo formar o indivíduo para as artes, esse objetivo variava de local e valores assumidos pela sociedade a qual a pessoa era pertencente.

Ainda nessa época, várias foram as mudanças ocorridas em relação às pessoas com necessidades especiais segundo Aranha (2002), tanto em relação ao social, à política, à economia da sociedade e as concepções filosóficas.

De acordo com a autora, com a Revolução Burguesa, no que se refere à deficiência, começou a ser desenvolvida com novas ideias e concepções referentes à natureza orgânica desses indivíduos. Portanto, o século XVII foi palco de grandes

e importantes avanços no conhecimento produzido na área da medicina, o que ampliava a compreensão da pessoa com deficiência como sendo um processo natural.

Sendo assim, Aranha (2000) ressalta que enquanto a tese da organicidade favoreceu o surgimento de ações de tratamentos médicos para as pessoas com alguma deficiência, a tese do desenvolvimento por meio da estimulação começou a se desenvolver para ações de ensino, embora muito lentamente, vindo a se ampliar somente a partir do século XVIII.

No que diz respeito aos aspectos educativos, Pessotti (1984) ressalta que o primeiro programa sistemático de educação especial foi elaborado por Jean Itard em 1800, e tal experiência só foi possível depois da visão lockeana de “tabula rasa”, ou seja, tinha como base o desenvolvimento por meio da estimulação e mediação.

Segundo Aranha (2005), após a Proclamação da República, os profissionais que estudaram na Europa retornaram ao Brasil com a intenção de modernizarem o país, Mendes (2010) por sua vez afirma que esses profissionais que tiveram os primeiros contatos e interesses em estudar os casos foram os médicos que criaram instituições junto a sanatórios psiquiátricos.

De acordo com Aranha (2005) foi no século XX, especificamente, na década de 20, que as instituições de educação especial (um maior índice de entidades privadas) tiveram uma maior proliferação, com a característica assistencial. Entretanto, a rede pública de ensino atendia inicialmente os alunos com deficiência intelectual. Contudo, ainda existia uma seleção, somente teria o acesso assegurado nas instituições se ele não atrapalhasse o bom andamento da classe.

Segundo Mendes (2010), a vertente psicopedagógica de educação para pessoas com necessidades especiais no Brasil foi influenciada pelas reformas educacionais decorrentes do movimento escolanovista. Os princípios escolanovistas se baseavam em interesses pela pesquisa científica, preocupação em reduzir as desigualdades sociais e em estimular a liberdade individual da criança. No Brasil, as reformas previam a construção de um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito.

Embasados no movimento escolanovista vários estados empreenderam reformas pedagógicas, sendo que o ideário da *escola nova* permitiu ainda a penetração da psicologia na educação, e o uso dos testes de inteligência para identificar deficientes intelectuais passou a ser difundido neste período. (MENDES, 2010, p. 02)

A década de 50 continuou a expansão de entidades assistencialistas tanto privadas quanto públicas. O sistema público de acordo com Aranha (2005) começou a oferecer Serviços de Educação Especial nas secretarias Estaduais de Educação e realizar campanhas nacionais de educação de pessoas com deficiência, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura.

Com a intenção de promover a integração da pessoa com deficiência na sociedade, Aranha (2005) ressalta que na década de 60 houve no Brasil um grande aumento de centros de reabilitação para todos os tipos de deficiências. No ano de 1961 foi desenvolvida a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 4.024/61), que veio como uma forma de reafirmação e compromisso do poder público brasileiro com a educação especial.

Foi em meio a esse contexto, que em 1960 o “Paradigma de Institucionalização” começou a ser criticamente examinado. Segundo Aranha (2005), esse paradigma previa a retirada das pessoas com alguma deficiência de sua origem (família e comunidade), e eram levadas a instituições distantes de suas famílias. Contudo, esse paradigma não era adequado realizar o que o seu discurso previa “[...] favorecer a preparação, ou a recuperação das pessoas com necessidades educacionais especiais para a vida em sociedade”. (ARANHA, 2005, p.15)

A década de 1960 foi marcada por um processo de reflexão e crítica sobre os direitos humanos, em especial, sobre os direitos da minoria. Nesse sentido, Aranha (2005) ressalta que o paradigma da instituição sofreu duras críticas, tanto por parte da academia científica, quanto pelas diferentes classes profissionais. Sendo assim, dois novos conceitos passaram a ser discutidos no contexto social: Desinstitucionalização e Normatização.

Com as ideias de Normatização criou-se assim o conceito de integração, o qual, “[...] se referia à necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos [...]” (ARANHA, 2005, p. 18). A esse modelo deu atenção às pessoas com deficiência chamou-se de “Paradigma de Serviços”.

O atendimento as pessoas com necessidades educacionais especiais, de acordo com Aranha (2005), eram realizados em escolas especiais, entidades assistencialistas e nos centros de reabilitação. Contudo, as ideias e objetivos que

esse paradigma defendia, deu origem a novas críticas. Assim sendo, ampliou-se a discussão que a,

[...] pessoa com necessidades educacionais especiais é um cidadão como qualquer outro, detentor dos mesmos direitos de determinação e de uso das oportunidades disponíveis na sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que apresentem. (ARANHA, 2005, p. 20)

Nesse sentido, segundo a autora, houve a necessidade da sociedade se reorganizar, a fim de garantir o acesso de todos os cidadãos, inclusive os que têm algum tipo de deficiência. Foi em meio a esse cenário, que surgiu a necessidade de se criar um novo paradigma, denominado “Paradigma de Suporte”. Sendo assim, “[...] se desenvolveu o processo de disponibilização de suportes, instrumentos que garantam à pessoa com necessidades educacionais especiais o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade”. (ARANHA, 2005, p. 20)

Os Paradigmas de Suportes tinham como função favorecer o processo de inclusão social, e, ofertar de diferentes maneiras, tanto social, como econômico, físico ou instrumental. (ARANHA, 2005)

A diferença do Paradigma de Serviço e de Suporte pode ser melhor visualizado pelo seguinte esquema:



Fonte: Aranha (2005, p. 22).

Portanto, de acordo com Aranha (2005), o sistema educacional inclusivo assegura a todos os cidadãos, inclusive os com necessidades educacionais especiais, a possibilidade de uma convivência digna entre todas as pessoas, a fim de respeitarem as especificidades individuais.

Com essas mudanças de inclusão no sistema educacional brasileiro houve a necessidade de desenvolver meios para que os profissionais fossem capacitados para tal. Neste sentido, segundo Aranha (2005), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998, tiveram como objetivo nortear e orientar os profissionais da educação, com o intuito de um desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem eficaz e significativo para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Contudo, Mendes (2010) destaca que os problemas da alfabetização no Brasil vão além do sistema educacional, e se correlacionam a diversos fatores como formação muitas vezes precária dos docentes, também o contexto social em que o aluno está inserido e quais são suas condições e possibilidades de acessos às instituições de ensino, dentre tantos outros elementos que influenciam.

2.1 O DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: VISÃO HISTÓRICA

Os testes que permitiram a identificação dos níveis das diversas áreas que compõem a produção cognitiva das pessoas tinham como base os critérios psicométricos, especificamente, o teste de Quociente da Inteligência (QI), elaborado por Alfred Binet e Theodore Simon e que predominou até o século XX. (ARANHA, 2002). Nesse sentido, até o final do século XX, não havia formas de se quantificar atributos da inteligência.

De acordo com Aranha (2002), os estudos realizados pelo psicólogo francês Alfred Binet permitiu analisar o desenvolvimento infantil por meio do Q.I que possibilitava identificar e descrever a etapa cronológica do desenvolvimento infantil. Portanto, por meio dessa escala foi possível estabelecer um referencial descritivo do que se podia esperar de uma criança, com desenvolvimento normal. Posteriormente, Binet, associando-se a Théodore Simon, construiu o conceito de idade mental, ou seja, o que a criança era capaz de realizar, aprender, de acordo com sua idade cronológica.

Ainda de acordo com a autora, Lewis M. Terman, educador e psicólogo, comungando com os estudos realizados por Binet, publicou em parceria com a Universidade de Stanford, em 1916, a Escala de Inteligência Stanford-Binet. Sendo assim, foi desenvolvido por Terman, o conhecido conceito de QI, índice que se propunha a quantificar a inteligência [...] através do estabelecimento de uma relação entre a idade mental da criança e sua idade cronológica (idade mental / idade cronológica x 100). (ARANHA, 2002, p.10)

A autora pontua que a ciência se encontra em um processo de constante transformação e descoberta, nesse sentido, novos conhecimentos foram sendo produzidos e reconstruídos sobre a “inteligência”. Nesse processo de mudanças, cientistas começaram a defender que as capacidades intelectuais deviam ser medidas separadamente, e que os testes, por exemplo, de QI, não ajudava a identificar nas pessoas as capacidades de desempenho em diferentes habilidades.

Novas concepções foram sendo desenvolvidas a respeito da inteligência, como a teoria triárquica² sobre a inteligência humana e a teoria concebe a inteligência como sendo um conjunto de habilidades³ humanas. (ARANHA, 2002)

A concepção de inteligência se modificou e se ampliou no decorrer do tempo, com implicações importantes para a prática educacional, especificamente, para a prática pedagógica do professor. Para tanto, faz-se necessário promover o desenvolvimento real do aluno, bem como [...] de forma construtiva e enriquecedora para sua aprendizagem e a sua formação enquanto ser social. (ARANHA, 2002, p.23)

A utilização de um diagnóstico de deficiência intelectual, baseado no QI, não é suficiente. No entanto, esse diagnóstico deve ser feito por uma equipe composta por assistente social, médico e um psicólogo. E assim, avaliar o indivíduo em sua totalidade, levando em conta o estudo e a estrutura familiar, os aspectos socioculturais os quais a pessoa com necessidade especial está inserida, anamnese acurada e exame físico, analisar e levar em conta também os aspectos biológicos e, por fim, os aspectos psicológicos e nível de deficiência intelectual.

² Teoria idealizada por Robert Sternberg.

³ Teoria idealiza por Ramos-Ford e Gardner.

2.2 MUDANÇA DE NOMENCLATURA

Como descrito anteriormente, várias foram às formas de se conceituar a pessoa com deficiência intelectual (MENDES, 2010). Atualmente, o termo correto a ser utilizado é Deficiência Intelectual (D.I). Essa mudança resulta de reflexões e estudos, cujo objetivo foi dissociar, dentre outros aspectos, doença de deficiência. Segundo Almeida (2012), em 1876 foi criada a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), o principal objetivo e preocupação era compreender, definir e classificar o campo da deficiência intelectual.

Almeida (2012) ressalta que o conceito de deficiência evoluiu de uma característica centrada na pessoa (*déficit*), para um fenômeno humano gênese em fatores orgânicos e sociais. Os fatores sociais citados pela autora se referem às limitações, incapacidades ou restrições, tanto no funcionamento pessoal quanto no desempenho no ambiente social.

Embora a “Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual” tenha sido aprovada no Canadá em 2004, o termo só foi alterado oficialmente em 2007, quando a AAMR passou para Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD). Contudo, o novo Manual só foi publicado em 2010 na sua 11ª edição, com o título “Deficiência Intelectual - Definição, Classificação e Sistemas de suporte”.

Nesse sentido, essa mudança de terminologia foi de grande importância, fazendo com que a deficiência intelectual não fosse mais considerada um traço totalmente absoluto e invariável no indivíduo, já que o termo antes usado – deficiência mental e retardo mental – resultava na desvalorização desses indivíduos.

Na perspectiva de Veltrone e Mendes (2012), essa mudança de terminologia é considerada uma estratégia que visa garantir que todos os alunos sejam bem atendidos na escola, ou seja, visa à inclusão social. De acordo com Almeida (2012), o termo deficiência intelectual abrange a mesma população dos indivíduos que foram diagnosticados anteriormente como retardo mental/deficiência mental.

As primeiras definições do conceito de deficiência intelectual, segundo a autora tinha como foco principal o estado de defeito mental, a incapacidade de desempenhar tarefas, a incurabilidade e o estado permanente de retardo mental, neste sentido,

[...] as definições de deficiência intelectual passaram a dar ênfase na mensuração do funcionamento intelectual do indivíduo e o teste de Quociente de Inteligência (QI) acabou se tornando o caminho para definir o grupo e classificar as pessoas em níveis - leve, moderado, severo e profundo. (ALMEIDA, 2012, p.54)

Neste sentido, a autora ressalta que de 1959 a 2002, [...] foram incorporado nas definições de deficiência intelectual o funcionamento intelectual significativamente abaixo da média que era medido, apenas por testes de QI (ALMEIDA, 2012, p. 54). A definição de 1959 da AAMR, atualmente conhecida com AAIDD, apresentou a primeira abordagem de critério duplo: funcionamento intelectual e a deficiência na maturação. Dessa forma, segundo Almeida (2012), a definição de deficiência intelectual continuou a mesma de 1961 até 1992, ou seja,

[...] Deficiência Intelectual se refere ao funcionamento intelectual geral abaixo da média, existindo concomitantemente com déficits no comportamento adaptativo e manifestada no período de desenvolvimento. (ALMEIDA, 2012, p.55).

No ano de 1992, o foco e a definição de deficiência intelectual se alteram, pois além de afastar o processo de diagnóstico que identificava apenas os défices por meio de pontuação de testes de inteligência, os elementos sociais e ambientais que o indivíduo estivesse em convívio passaram a ser considerados. Também se mudou a ênfase em programas para pessoas com deficiência intelectual com o objetivo de ajudá-las a alcançar o mais alto nível de desempenho.

2.3 DEFINIÇÃO ATUAL DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEUS RESPECTIVOS SUPORTES

Almeida (2012) ressalta que a definição de 1992, descrita anteriormente, foi a primeira que considerou a pessoa com deficiência intelectual com condições de melhoria e não como uma condição estática ao longo da vida. A prestação de suporte a esses indivíduos com deficiência intelectual se dá em níveis diferentes: “Apoio Intermitente” que é oferecido conforme a necessidade da pessoa; “Apoio Limitado” caracterizado por um tempo limitado; “Apoio Amplo” que é ofertado em alguns ambientes (escola e trabalho); “Apoio Permanente” é ofertado nos ambientes em que o indivíduo vive, e é de natureza vital, ou seja, para a sustentação de sua vida.

Sendo assim, a AAIDD enfatizou a oferta de muitos programas para pessoas com deficiência intelectual por meio de oferta de suporte e apoio personalizado de modo a ajudá-las em suas diferentes conquistas.

Entretanto, Almeida (2012) ressalta que o sistema de suporte/apoio, envolve um sistema de organização, incentivos, suportes cognitivos, ferramentas, ambiente físico, habilidades e conhecimentos. Neste sentido, os planejamentos de suportes e apoio devem levar em consideração alguns aspectos: a incompatibilidade de competência e demandas, uma vez que pode haver um descompasso entre as experiências das pessoas com deficiência intelectual e suas competências pessoais e as demandas ambientais; um planejamento de suporte/apoio especializado e individualizado de acordo com a necessidade de cada um; oferecimento de suporte/apoio visando à melhoria em diversas áreas, tanto nas relações sociais, quanto em melhores oportunidades de contribuir na sociedade.

Deste modo, a AAIDD destaca que a oferta de programas para pessoas com deficiência intelectual deve contemplar planejamento e oferta de suporte/apoio, a fim de ajudá-las a alcançar o mais alto nível de funcionamento. (ALMEIDA, 2012)

2.4 DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

Na medida em que a ciência avançou e os estudos científicos se disseminaram o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual passou a ser concebido não só associado a questões biológicas (patologia em si), mas, também, relacionado a questões históricas e sociais (deficiência secundária). Nesse sentido, Vygotsky (1997) constatou que a existência de um defeito faz com que o organismo busque alternativas para superá-lo, o qual compensará a insuficiência existente e, por conseguinte, superar as dificuldades.

Essa concepção de desenvolvimento foi difundida por meio dos estudos e pesquisas realizadas por Vygotsky na busca pela compreensão do processo de interação entre o indivíduo e o meio físico e social. Dedicou-se ao estudo das funções psicológicas superiores, na a fim de compreender o desenvolvimento humano. Na perspectiva de Vygotsky (1997), só o homem pode ser entendido a partir das relações que estabelece com o meio social.

Neste sentido, estudou a distinção entre o homem e o animal, com o intuito de romper com o determinismo biológico. Vygotsky também se preocupou em descrever o processo de apropriação, de desenvolvimento e integração da criança ao seu meio histórico-cultural.

Vygotsky (2001) fez muitas críticas às concepções do desenvolvimento humano inatista, pois defendia a ideia de que a criança nasce pronta, só esperando o amadurecimento se manifestar e, a ambientalista, que concebia o indivíduo como uma folha de papel em branco. Ainda em seus estudos e pesquisas, o pensador afirma que o indivíduo é um ser ativo e é capaz de modificar a si próprio e ao meio em que vive.

Ainda estudou as funções psicológicas superiores ou processo mentais superiores, dando ênfase aos estudos dos mecanismos psicológicos mais sofisticados, que são próprios da espécie humana. Seus estudos e análises procuravam identificar as mudanças comportamentais que os indivíduos viriam a ter por meio da relação com o meio social. Vygotsky (2001) ressaltou a possibilidade do controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, dentre outros, os quais são oriundos das funções psíquicas superiores, portanto, ações conscientemente controladas e que possibilitam ao sujeito a independência.

Para Vygotsky (2001), as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural e defende a ideia de que a estrutura humana do processo de desenvolvimento se origina das relações sociais, e são resultantes da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Entende o cérebro como algo que pode ser moldado ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual, devido sua plasticidade.

Assim sendo, para Vygotsky (1998), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores só são possíveis por meio da mediação. Neste sentido, segundo Vygotsky (1998), a mediação é a ideia central da concepção do desenvolvimento humano, contudo, a mediação é um elemento de extrema importância. A linguagem é um sistema simbólico (signo mediador), para interar o indivíduo com o contexto cultural e social, visto que esse signo (linguagem) é usado pelos humanos. A esse respeito Tuleski (2002) respaldada nos estudos de Vygotsky,

afirma que na medida em que o indivíduo começa a desenvolver a linguagem, ocorre um salto qualitativo em seu desenvolvimento em todas as demais funções.

Segundo Vygotsky (2001), a relação do sujeito sobre a realidade se dá pela mediação feita por outro ser social, portanto, a interação do homem com o meio onde ele se faz presente é sempre mediada. Diversos autores fundamentados na teoria de Vygotsky (teoria histórico-cultural) desenvolveram pesquisas em relação aos instrumentos para o desenvolvimento do homem como ser social, concluindo que os instrumentos são objeto social mediador entre sujeitos e o mundo. Vygotsky (1998), afirma que a singularidade do homem se constitui pelas mediações.

Portanto, segundo o autor, a interação social também desempenha um papel de grande importância na formação do indivíduo, pois o desenvolvimento psicológico do homem se dá pelo processo de interação com o meio social e as pessoas com as quais convive. E a mediação refere-se ao processo de intervenção de um elemento intermediário, em uma relação de dois ou mais polos, contudo, ao mesmo tempo em que ambos mantêm suas singularidades (homem e mundo), um constitui o outro.

Vygotsky (1997), diz que o processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, depende também da interação entre os sujeitos e o meio em que está inserido, bem como condições adequadas, ou seja, a qualidade das experiências vivenciadas pela pessoa com deficiência intelectual é indispensável para a superação do *déficit*. A deficiência na perspectiva do autor, não pode ser vista como um obstáculo, pois devido à plasticidade dos processos psicológicos superiores também se constituem como um organizador do desenvolvimento, caracterizando o conceito de “compensação”.

Esse processo de compensação é a superação do *déficit*, mas não sua eliminação. Entretanto, o autor afirma que há possibilidades de superação das limitações, causadas pelas deficiências, e se dá por meio das mediações intencionais em que o educador ou as pessoas do seu convívio devem ofertar, criando assim, oportunidades não somente da compensação social, mas também, da apropriação da cultura. Ressalta ainda que, nas pessoas com deficiência intelectual, os processos afetivos e intelectuais são indissociáveis na organização de seu pensamento.

De acordo com Vygotsky (1989), as pessoas com deficiência não podem ser consideradas menos desenvolvidas ou incapazes, mas sim, que se desenvolvem de

maneira diferente. A escola embasada em diagnósticos clínicos, segundo Vygotsky (1997), acaba por limitar essas crianças, julgando-as como seres incapazes de responder as atividades propostas. Entretanto, a escola como promotora do desenvolvimento, deveria promover situações que estimulassem a superação da deficiência.

3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A história da alfabetização e dos métodos de alfabetização no Brasil, desde o final do século XIX, vem gerando grandes disputas, todas relacionadas com as explicações para um único problema, ou seja, a dificuldade que as crianças do país têm em aprender a ler e a escrever, principalmente nas escolas públicas. (MORTATTI, 2004)

A autora ainda afirma que desde o final do século XIX, especialmente, após a Proclamação da República, a educação ganhou destaque no Brasil. A escola consolidou-se como um lugar institucionalizado, que tinha como objetivo o preparo de novas gerações, a fim de atender os ideais do Estado republicano, pautado pelas necessidades de instauração de uma nova ordem política e social, devido as grandes mudanças que estavam acontecendo na época. Ressalta ainda que a escola assumiu um importante e fundamental papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas”.

Ainda nessa perspectiva, a autora ressalta que desde as últimas duas décadas, as evidências que sustentam a associação entre escola e alfabetização vêm sendo discutidas e questionadas, em decorrência das dificuldades de se concretizarem as promessas e os efeitos pretendidos com a ação da escola sobre o cidadão. Assim, ao longo da história foram se desenvolvendo várias hipóteses a respeito das dificuldades da escola em dar conta de suas tarefas e essas dificuldades vêm sendo explicadas como problemas ora dos métodos de ensino utilizados, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora de políticas públicas.

Após mais de cem anos desde a implantação do modelo republicano de escola, ainda hoje se pode observar, o que denominados fracasso escolar na alfabetização. De acordo com Mortatti (2004), por quase um século, os esforços se concentraram, sistematicamente e oficialmente, nas questões de métodos de ensino da leitura e da escrita, e muitas foram às disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e os que continuavam a defender os métodos considerados tradicionais e antigos. Essa disputa pode ser visualizada em 4 momentos.

Resumidamente, podemos constatar que no *primeiro momento* (1876 a 1890), os estudiosos da área defendiam o método sintético. Já no *segundo momento* (1890 a 1920), a mudança efetivada se correlaciona com a reforma na educação ocorrida em 1890, na cidade de São Paulo, que teve como base a reestruturação do ensino e defesa do método analítico. O *terceiro momento* (1920 até 1970), por sua vez, buscou conciliar o método sintético e o analítico, ou seja, o uso dos métodos mistos caligrafia ou ecléticos. Por fim, o *quarto momento*, que teve início em 1980, em que os métodos anteriores passaram a ser sistematicamente questionados. Essa busca de soluções para o problema da alfabetização introduziu no Brasil o pensamento construtivista. (MORTATTI, 2004)

O pensamento construtivista, segundo Gontijo e Leite (2002), foi interpretado como um método que tem como base a aprendizagem da língua escrita por meio de um processo de associação de símbolos gráficos, de sons da fala, ou seja, um processo mecânico de repetição de letras ou sílabas. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), representantes da psicogênese da escrita (teoria do construtivismo), cada indivíduo desenvolve sua maneira de aprender a ler e a escrever, sendo assim, busca construir seu próprio conhecimento por meio de elaboração de hipóteses, permitindo a ele avanços ao sistema de escrita. Na perspectiva das autoras, a apropriação do alfabeto se dá por um processo evolutivo, no qual o indivíduo irá passar pelas etapas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Não tardou para essa teoria também começar a receber críticas.

Contudo, como bem pontuado por Gontijo e Leite (2002), é evidente que a teoria psicogenética de aprendizagem da leitura e da escrita contribuiu para romper com as concepções tradicionais de alfabetização, além de possibilitar aos professores alfabetizadores refletirem sobre a participação do indivíduo no processo de aprendizagem e também refletirem sobre seus trabalhos para ensinar a ler e a escrever, mas não se configurou suficiente para responder aos problemas referentes à aquisição da língua escrita, assim como as anteriores.

Ainda na década de 80, uma nova palavra (letramento) começou a entrar em circulação por meio de pesquisas das áreas da educação e linguística, e, gradativamente, começou a ganhar visibilidade no cenário brasileiro. Originária do inglês “literacy” até a década de 1990 essa palavra foi traduzida como “alfabetização”, e mais recentemente como “alfabetismo” (MORTATTI, 2004)

Atualmente, profissionais da educação ainda têm dúvidas sobre o que significa alfabetização e o que significa letramento, não conseguindo distinguir se suas práticas pedagógicas são estritamente voltadas para habilidades de aquisição da língua enquanto código ou se são habilidades de uso social desse código. Assim sendo, faz-se necessário descrevermos, mesmo que brevemente, o que significam essas concepções e como elas se concretizam nas práticas de sala de aula.

Para Colello (2004), durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização do “B+A= BA”, isso é, como aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Nesse sentido, em uma sociedade constituída por muitos analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, o simples fato da consciência fonológica permitir aos sujeitos associarem sons e letras para produzirem/interpretarem palavras (ou frases curtas) já era o suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto. Para Soares (2011, p.15), “[...] alfabetizar significa adquirir habilidades de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler).”

Pesquisadores como Gontijo (2008), Kleiman (1995), Mortatti (2004), dentre outros, também concebem a definição do termo alfabetização como o exposto por Soares (2011), e pontuam que a prática da alfabetização nas instituições de ensino vem sendo concebida como aquisição da escrita enquanto código, como a capacidade de codificar e decodificar símbolos. Essa forma de conceber o processo de aquisição da escrita tem sido questionada por alguns estudiosos⁴ que compreendem esse processo de maneira mais ampla.

Para Gontijo e Leite (2002), a alfabetização é um processo histórico e social e a apropriação da língua escrita se realiza por mediações entre indivíduo e gênero humano, ou seja, mediações exteriores. Sob essa ótica, Soares (2013, p.31), afirma que,

O alfabetismo, entendido como um estado ou condição, refere-se não a um único comportamento, mas um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade. Uma análise desses comportamentos permite agrupá-las em duas grandes dimensões: a dimensão individual e dimensão social. Quando se focaliza a dimensão individual, o alfabetismo é visto como um atributo pessoal, referindo-se a posse individual de habilidades de leitura e escrita. Quando ao contrário, focaliza-se a dimensão social, o alfabetismo é visto como um fenômeno cultural, referindo-se a um conjunto de atividades sociais que envolvem a

⁴ Gontijo (2008); Kleiman (1985); Mortatti (2004); Gontijo e Leite (2002) e Soares (2011).

língua escrita e a um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita.

É sob essa lógica (forma de conceber a apropriação da língua escrita) que emerge o conceito de letramento. Soares (2010, p.21) afirma que:

[...] letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno, nesse processo não basta apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases, deve-se compreender o que se lê, assimilar diferentes tipos de textos e estabelecer relações entre eles.

Diante disso, o letramento relaciona-se com o exercício efetivo competente da tecnologia da escrita, e extrapola as práticas escolares, pois é entendido como uma prática social desenvolvida em diversas instituições (família, igreja, dentre outros).

Kleiman (2005, p.11) destaca que “letramento não é alfabetização, mas o inclui”, portanto, letramento e alfabetização estão associados. A autora defende o letramento como sendo um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto um sistema simbólico e enquanto tecnologia (capacidades de ler e escrever para atingir diferentes objetivos). (KLEIMAN, 1995a)

De acordo com Soares (2004), a invenção do termo letramento vem da necessidade de nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as “simples” práticas de ler e de escrever resultante da aprendizagem do sistema de escrita e justifica o uso do termo letramento, apontando que:

[...] não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e de escrita, não necessariamente adquirem competências para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas sociais de escrita. (SOARES, 1998, p. 45-46)

A autora deflagra com essa afirmativa que as práticas pedagógicas não estão dando conta de ensinar o aluno a ler e a escrever com propriedade, de forma a usar essa tecnologia no contexto social mais amplo.

Nesse sentido, Leal (2004) acrescenta que letramento não é uma abstração, mas sim, uma prática que se manifesta nas mais diferentes situações e nas mais diferentes atividades da vida. Para Jaeger (2003), a escola é o principal, senão o único meio de acesso ao letramento, contudo, o letramento tende-se a ser confundido com a escolarização.

É nesse cenário de incertezas que vemos as práticas pedagógicas se consolidarem e as concepções de letramento se apresentarem distintas. A esse respeito há que se ressaltar que o letramento comporta dois conceitos: *os modelos de letramento* (autônomo e ideológico) e *os componentes do fenômeno do letramento* (eventos de letramento e práticas de letramento). (STREET, 1995, p. 2, apud MORTATTI, 2004)

Segundo Colello (2004), o modelo de letramento autônomo, predominantemente em nossa sociedade, parte do princípio de que, independentemente do contexto de produção, a língua tem uma autonomia, ou seja, só pode ser apreendida por um processo único, normalmente associado ao sucesso e desenvolvimento próprios de grupos. Enquanto Kleiman (1995a) aponta que o modelo autônomo é caracterizado por uma maneira única e universal de desenvolvimento do letramento de caráter individual ou social e sua autonomia refere-se à escrita, como sendo um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção. Contudo, Colello destaca que no modelo autônomo, o letramento e escolarização ocorrem simultaneamente, visto que a escola é a principal agência de letramento.

Em oposição ao modelo autônomo surge o modelo ideológico, de acordo com Colello (2004), admite a pluralidade das práticas letradas, valorizando o seu significado cultural e contexto de produção. Segundo Kleiman (1995a), no modelo ideológico de letramento, as práticas letradas são determinadas pelo contexto social, sendo assim, o processo de letramento pode ser formal ou informal, em três contextos: familiar, escolar e religioso.

Para Mortatti (2004), leitura e escrita são processos diferentes, portanto envolvem diferentes habilidades e conhecimentos, bem como diferentes processos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, leitura e escrita pode ser compreendido por uma dimensão individual e dimensão social.

A dimensão individual refere-se a um atributo pessoal, ou seja, a posse individual de habilidades de leitura e de escrita. A dimensão social, por sua vez, concebe o alfabetismo como um fenômeno cultural, que se refere a um conjunto de atividades sociais, que envolve a língua escrita, um conjunto de demandas sociais de seu uso, dito de outra forma, o alfabetismo não se limita apenas à posse individual de habilidades de conhecimentos, mas implica também um conjunto de

práticas sociais associadas à leitura e escrita, exercidas pelas pessoas em um contexto social. (SOARES, 2011)

Nesse sentido Rojo (2009), afirma que:

[...] um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta, de maneira ética e democrática os multiletramentos ou letramentos múltiplos, os letramentos semióticos e os letramentos críticos e protagonistas. (p.101)

De acordo com Kleiman (1995a), a escola é uma das mais importantes agências de letramento, porém ela não se preocupa com o letramento enquanto “prática social”, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético e numérico), que são processos concebidos em termos de uma competência individual necessária para a promoção na escola. Mediante o exposto, há que se considerar não só *os modelos de letramento* (autônomo e ideológico), mas os *componentes do fenômeno do letramento* (eventos de letramento e prática de letramento).

Os *eventos de letramentos* podem ser entendidos como situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação. Podendo, portanto, essa interação ocorrer oralmente, com a mediação da leitura ou da escrita,

[...] evento de letramento é uma ocasião em que a fala se organiza ao redor de qualquer texto escrito, envolvendo sua compreensão e inclui características da vida social, por exemplo, discutir uma notícia de jornal com alguém. (KLEIMAN, 2005, p.23)

Já as práticas de *letramento*, segundo Mortatti (2004), são tanto os comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, quanto às concepções sociais e culturais que as configuram.

Para Street (1995), eventos de letramento se efetivam quando a:

[...] escrita é a parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação (Heath, 1982:930), seja uma interação face a face, em que pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita (por exemplo: discutir uma notícia do jornal com alguém, construir um texto com a colaboração de alguém), seja uma interação à distância, autor-leitor ou leitor-autor (por exemplo: escrever uma carta, ler um anúncio, um livro). Por práticas de letramento designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação. (STREET, 1995a:2, apud, SOARES, 2003, p.105)

Para Marcuschi (2007), do movimento entre os eventos de letramento e as práticas de letramento surge um terceiro, que é denominado por ele como práticas comunicativas. O autor explica que os eventos e práticas de letramento são mediados por textos escritos, em contrapartida os eventos orais ou atos comunicativos, que ocorrem nesse processo, são mediados por textos falados. Nesse sentido, segundo o autor, o letramento é uma prática comunicativa de letramento, complexa e rica.

O terceiro elemento, considerado por Marcurchi (2007) é de suma importância quando pensamos o processo de alfabetização e letramento da pessoa com deficiência intelectual, uma vez que é notório que a deficiência intelectual se apresenta em graus de comprometimento distintos em cada sujeito.

Nesse mesmo sentido Mortatti (2004) também ressalta que um dos aspectos que se evidenciam no contexto escolar, em relação às práticas de letramento, é que essas se tornam objetos de ensino e aprendizagem, e são submetidos a uma organização sistemática e metódica, tendo como objetivo a aprendizagem por parte do aluno. Ocorre assim a “pedagogização do letramento”, ou seja, um processo no qual as práticas sociais de letramento se tornam uma sequência, ou seja, prática de letramento a ensinar, em seguida ensinadas e finalmente aprendidas.

Mediante o exposto, acreditamos que as práticas de letramento devem ser realizadas de formas sistematizadas e intencionais, conforme exposto, enfatizando o modelo ideológico, os eventos de letramento, as práticas de letramento e, sobretudo, as práticas comunicativas de letramento, especialmente se o público-alvo for a pessoa com deficiência intelectual.

3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO ADULTO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A alfabetização e letramento, conforme pontuado até aqui, têm se configurado uma tarefa árdua para os educadores. Essa temática se torna mais complexa quando o público-alvo são jovens e adultos.

O engajamento nas práticas de linguagem cotidianas, na sociedade letrada, implica em ações de natureza social e cognitiva. Partindo dessa ideia, faz-se necessário considerar que o alfabetizando adulto já dispõe de algumas ferramentas

culturais, as quais o inserem em diferentes práticas sociais, seja por meio de interações mediadas, por textos orais, seja por textos escritos (placas, rótulos e nomes), seja por outros meios (jornal televisivo e carta). (SILVA et al 2010)

Nesse sentido, de acordo com Silva et al (2010), as pessoas que não são alfabetizadas, criam estratégias para lidar com as diversas situações em que a escrita se faz presente. A história individual de cada jovem e adulto é marcada por diferentes vivências, portanto, segundo Silva et al (2010), sua identidade tem diversas fontes de referência, que lhes possibilitam construir com conhecimentos, valores e crenças.

Contudo, nem sempre esses jovens e adultos se sentem pertencentes dessa sociedade, visto que sofrem efeitos dos mecanismos de exclusão social próprios de uma sociedade de classes. Em contrapartida, mesmo considerando que o aluno jovem e adulto tem uma participação efetiva na sociedade, o acesso a eventos e práticas mediadas por textos escritos é limitado, visto que esses alunos não dispõem de ferramentas que os possibilitam tal participação.

O ato de alfabetizar, nesse contexto, ultrapassa o simples fato de ler e escrever, conduzindo o educando, para outras práticas sociais, produzindo novas relações, conhecimentos, formas de linguagens e bens culturais (SILVA et al, 2010). Sendo assim, o domínio do funcionamento do sistema alfabético, possibilita ao aluno um engajamento autônomo em eventos sociais mediados pela escrita.

Segundo Silva et al (2010), o educador deve, portanto, reconhecer essas estratégias usadas por seus alunos, levando em conta que esses jovens e adultos, já ocupam lugares na sociedade e participam de diferentes grupos sociais. Entretanto, para que o educando compreenda os princípios do sistema de escrita, é necessário que seja ofertado a eles oportunidades sistematizadas. Os autores ressaltam que os procedimentos metodológicos devem, portanto, abranger leituras e produções de diferentes gêneros textuais, como também, momentos de reflexão sobre a constituição do sistema alfabético.

De acordo com Ribeiro (2002), os efeitos das práticas educativas com adultos vão além de uma mera aquisição da cultura letrada, refletindo em mudanças amplas nas disposições dos educandos, principalmente no que se refere à autoestima, autoconfiança e a ampliação da visão do mundo.

Faz-se necessário pensar também a efetivação da educação do adulto com deficiência que a nosso ver ficou a margem do processo educacional estando duplamente excluído, primeiro pela sua condição de deficiência e segundo por lhe ser negado um espaço educativo em consonância com sua idade cronológica e não mental.

De acordo com a literatura da área, os estudos sobre alfabetização e letramento do jovem e adulto com deficiência intelectual é escasso. A esse respeito, Alencar (2015) em sua tese de doutorado constatou por meio de levantamento da literatura apenas cinco trabalhos⁵ sobre alfabetização e letramento dessa população e pontuou que “As produções científicas sobre alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual configuram-se um campo de conhecimento que necessita ser estudado”. (ALENCAR, 2015, p.65)

A autora constatou que a maioria dos estudos em relação ao letramento são direcionadas a crianças e que as práticas pedagógicas são insipientes, os encaminhamentos metodológicos obsoletos, tendo como principais características cópias e exercícios repetitivos desvinculados de práticas sociais.

Mediante tal cenário, Alencar (2015) desenvolveu sua pesquisa objetivando analisar os “Sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual”.

Os dados revelaram a necessidade de redimensionamento das questões referentes ao processo de alfabetização e letramento, de forma a concebê-los como um complexo *continuum* – que considerem as necessidades, as demandas da pessoa com deficiência intelectual e seu contexto social e cultural contemplando os componentes do fenômeno de letramento em sua totalidade. (ALENCAR, 2015)

Nesse sentido, o ensino do jovem e adulto com deficiência intelectual deve vincular práticas pedagógicas de alfabetização e letramento com as práticas sociais. Portanto, faz-se necessário mais pesquisas que contemple essa faixa etária, para assim romper com essa escolarização deficitária, que é responsável por esse cenário atual na educação, o qual contempla dificuldades e desinteresse no que se diz alfabetização de jovens e adultos com deficiência intelectual.

⁵Shimazaki (2006), Bins (2007), Afonso (2011), Santos (2012) e Cruz; Monteiro (2013).

Mediante o exposto, para que o acesso ao patrimônio cultural se torne realidade, para os jovens e adultos com e sem deficiência intelectual, faz-se necessário estabelecer tanto condições materiais quanto sociais de leitura e escrita. Não basta disponibilizar os materiais escritos, há que se viabilizar o acesso aos mesmos, criando oportunidades de participação em práticas de leitura e escrita.

Portanto, apropriação, participação e acesso à leitura e escrita requer compreensão sobre a relação entre atividade humana no mundo social e os processos de apropriação dessas práticas sociais.

No entanto, o desafio que se impõe na atualidade, segundo Alencar (2015), diz respeito a uma concepção ampla de alfabetização e letramento, contemplando as dimensões individuais e sociais, sendo assim,

É imprescindível considerar que as formas como as pessoas com DI dão sentido e significado à leitura e escrita são distintas, pois existem particularidades na trajetória histórica de cada um [...]. (ALENCAR, 2015, p.148)

Entendendo que esses espaços educativos/escolares são restritos de participação do aluno e que os jovens e adultos geralmente se valem da linguagem oral para 'fazer frente às suas necessidades', não se deve limitar a alfabetização a aspectos metacognitivos e sim considerar também atitudes relacionadas a práticas culturais em que o alfabetismo tem ocorrido.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 TIPO DE PESQUISA

O estudo foi desenvolvido em um projeto de extensão de universidade pública localizado no noroeste do Paraná. O principal objetivo dessa pesquisa foi analisar atividades de alfabetização e letramento desenvolvidas junto a jovens e adultos com deficiência, o tipo da pesquisa realizada foi “pesquisa-ação”, a qual é definida como sendo,

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985, p.14)

Segundo o autor, a pesquisa-ação tem como base ações planejadas tanto de caráter social, educacional, dentre outros. Portanto, esse tipo de pesquisa pretende dar aos seus pesquisadores e aos participantes meios de responderem com mais eficiência aos problemas e situações em que vivenciam, promovendo uma ação transformadora.

4.2 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas. A primeira etapa compreendeu a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP), da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

O projeto e a pesquisa foram submetidos para apreciação ao COPEP, da UEM, e foi aprovado sob o número CAAE 43115715.6.0000.0104.

A identidade e as informações pessoais dos participantes, durante toda a pesquisa, foram mantidas em sigilo, com o intuito de garantir o anonimato, assim sendo, foram utilizados nomes fictícios para fazermos referência aos sujeitos participantes, às instituições que frequentaram e às pessoas por eles referendadas. Os pais/responsáveis foram informados dos objetivos da pesquisa e houve livre-arbítrio em consentir ou não com a participação no estudo proposto. Os pais e responsáveis assinaram os Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, conforme anexo 1.

A segunda etapa contemplou contato com os pais e responsáveis pelos sujeitos da pesquisa para esclarecimentos do TCLE. Em seguida, o mesmo foi assinado pelos responsáveis e pelo pesquisador. Foi firmado o compromisso com os participantes de que teriam suas dúvidas, quanto à pesquisa, esclarecidas sempre que necessário.

A terceira etapa da pesquisa foi a coleta de dados que se efetivou por meio de: análise documental, observações do contexto de sala de aula e intervenção, as quais foram gravadas e transcritas, posteriormente.

Por fim, na quarta e última etapa, foi realizada a análise dos dados coletados durante a pesquisa.

4.3 ESCOLHA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A definição dos sujeitos foi realizada mediante dois critérios: estar participando do ateliê de alfabetização e letramento do projeto de extensão referendado anteriormente e, aceitar participar do estudo.

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos

Nome	Idade	Diagnóstico⁶
Paula	36 anos	SD
Henrique	45 anos	NI
João	36 anos	NI
Marlene	22 anos	SD
Maria Julia	24 anos	ENC.
Jefferson	30 anos	NI

Fonte: Elaborado pela autora com dados fornecidos pelos participantes e pais ou responsáveis.

⁶ SIGLA: NI: Causa não identificada; SD: Síndrome de Down; ENC: Encefalopatia.

4.3.2 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS⁷

Paula

“Paula” é do sexo feminino, tem 36 anos e diagnóstico de “Síndrome de Down”. Sua família é composta por cinco pessoas (pai, mãe e três filhos). “Paula” é a segunda filha do casal. Seu pai, sua mãe e seus dois irmãos têm formação em ensino superior.

De acordo com os relatórios do projeto de extensão, os pais de “Paula” receberam o diagnóstico, logo após, seu nascimento e “Paula” foi estimulada para um melhor desenvolvimento (estimulação precoce), ou seja, ela sempre praticou diversas atividades, como dança, natação, crochê e pintura.

Ela ingressou na educação infantil aos cinco anos de idade, e começou a participar da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) aos sete anos, onde permaneceu até seus 15 anos. A aluna participou de classe especial onde frequentou até o final de 2006, quando houve o fechamento da classe.

Ela sabe ler, escrever, compreende e argumenta as informações com facilidade. Sua comunicação é coerente, com desenvoltura e se posiciona na maioria dos conteúdos trabalhados, argumentando-os com os seus saberes.

O relacionamento com os colegas no projeto é excelente, pois a aluna tem facilidade em se relacionar e colabora com o grupo dando apoio quando há dificuldades. Ela não tem autonomia para sair de casa sozinha, sempre dependente de seus familiares para lhe buscar no projeto e nos demais compromissos, pois seus pais não sentem segurança em deixá-la se deslocar sozinha.

Portanto, sua vida social se resume em atividades com a família, entre outras fornecidas pelos projetos aos quais ela participa, dentre eles, o projeto de extensão.

Henrique

“Henrique” é do sexo masculino, tem 45 anos, foi diagnosticado com deficiência intelectual aos dois anos de idade, porém não foi identificada a causa. Segundo os dados, presentes nos relatórios do projeto, a família de “Henrique” é composta por sete pessoas. Seu pai estudou até o quarto ano do ensino fundamental, sua mãe até o quinto ano do ensino fundamental. Dois irmãos têm o

⁷A descrição dos sujeitos foi realizada tendo por base os documentos do projeto de extensão do qual participam.

ensino médio completo e os outros dois, ensino superior incompleto. “Henrique” é o terceiro filho do casal.

“Henrique” foi encaminhado aos sete anos para uma instituição especializada APAE, aos sete anos de idade, onde permaneceu por dois anos. No ano seguinte, foi matriculado em uma escola regular, no qual por experiências frustrantes permaneceu somente por dois meses. No ano de 2007, com o fechamento das classes especiais, ele voltou a estudar na APAE, e participa do projeto de extensão, desde 2002.

O aluno, de acordo com os relatórios do projeto, sabe ler e escrever, mas com algumas dificuldades, tanto na pronúncia, quanto na compreensão, ou seja, sua linguagem é pouco compreensível.

Enquanto o relacionamento com os colegas, o aluno se altera, muitas vezes sem motivo, expressando baixa tolerância. Em relação a sua autonomia, “Henrique” tem autonomia de ir a alguns locais sozinho, desde que façam o trajeto uma vez com ele. O aluno também já teve várias experiências empregatícias e as demissões foram justamente resultantes de suas instabilidades emocionais.

João

“João” é do sexo masculino, tem 36 anos, e foi diagnosticado com deficiência intelectual causa identificada. Sua família é composta por cinco pessoas. Seu pai estudou até a sexta série e sua mãe até a quinta série do ensino fundamental, seu irmão do meio nunca frequentou instituição de escolarização e seu irmão mais novo estudou até a oitava série. “João” é o irmão mais velho e estudou até a quinta série do ensino fundamental, sem participar de nenhuma sala de recurso.

Ele nunca participou de nenhuma instituição especializada em educação especial, a não ser o projeto de extensão. De acordo com os dados referentes aos relatórios do projeto, o aluno tem muita dificuldade na leitura e na escrita, porém, no contexto social, isso não o impede de se comunicar, ou até mesmo de se empregar.

O aluno tem um grau de afetividade muito grande com seus colegas e com o projeto, fazendo com que isso interfere quando o sujeito arruma algum trabalho, pois o mesmo da preferência em participar do projeto e estar em contato com seus colegas do que trabalhar. Em relação a sua autonomia, o aluno viaja com os amigos

da igreja, vai a festas sozinho e não precisa de alguém da família para ajudar em sua locomoção.

Marlene

“Marlene” é do sexo feminino, tem 22 anos, e foi diagnosticada com Síndrome de Down, logo, após seu nascimento. A família de “Marlene” é composta por quatro pessoas. Seu pai estudou até o segundo ano do ensino médio, já sua mãe e sua irmã fizeram o ensino médio completo. “Marlene” é a irmã mais nova.

Ela frequenta desde criança a APAE, portanto, fora o projeto a APAE é a única instituição educacional a qual ela participa. É na APAE, portanto, que a aluna e a família recebem todas as informações e suporte cabíveis.

De acordo com dados dos relatórios do projeto, a aluna não sabe ler, e apenas escreve palavras “decoradas” as quais são familiares a ela. A aluna tem um ótimo relacionamento com as pessoas, onde costuma fazer amizades facilmente. Sua autonomia é bastante restrita, pois ela é bem dependente de seus pais.

Maria Júlia

“Maria Júlia” é do sexo feminino, tem 24 anos, foi diagnosticada com encefalopatia, logo, após seu nascimento. Sua família é composta por quatro pessoas. Seu pai estudou e tem o segundo grau completo, já o grau de escolaridade de sua mãe é o segundo grau incompleto. Seu irmão é somente por parte de pai, e tem cinco anos de idade.

“Maria Júlia” desde criança participa de instituição escolar, no entanto, sempre em sala especial. Atualmente, além de participar do projeto, frequenta outra instituição. Segundo os relatórios do projeto, a aluna sabe ler e escrever, com um pouco de dificuldade na coerência e na compreensão.

Ela possui grande número de colegas, além dos amigos do projeto. Costuma sair com família, especialmente a sua mãe. Sua autonomia é um pouco restrita, já que a aluna depende de alguém para ajudar em sua locomoção.

Jefferson

Por fim, o sujeito “Jefferson” é do sexo masculino, tem 30 anos, foi diagnosticado com deficiência intelectual causa indefinida, a qual só foi descoberta

aos cinco anos de idade. Sua família é composta por quatro pessoas. Seu pai tem ensino superior incompleto, sua mãe o ensino médio completo e seu irmão (mais novo) está cursando o ensino superior.

Segundo os dados dos relatórios do projeto, o aluno começou a frequentar a instituição educacional desde muito cedo, portanto, fez a educação infantil completa, e o ensino fundamental (com muitas reprovadas), com o apoio de sala de recursos.

O aluno sabe ler e escrever, com dificuldades de coerência e compreensão, porém, o aluno é muito participativo e interessado. Seu vínculo de amizade se limita ao projeto, pois por insegurança de seus pais, o aluno não pode sair sozinho.

4.4 MATERIAIS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada em três etapas:

Etapa 1: Análise documental;

Etapa 2: Observações e videogravação das aulas desenvolvidas no ateliê de alfabetização e letramento e registro por meio de diário de campo;

Etapa 3: Intervenção junto a sujeitos de pesquisa.

Na etapa 1 foi realizada a análise documental dos alunos por meio dos relatórios do projeto de extensão. Analisamos os relatórios os quais contemplam os dados gerais dos alunos, como, a data de nascimento, diagnósticos, desenvolvimento em sala de aula, relacionamento com os demais colegas e autonomia.

A etapa 2 teve a duração de dois meses, totalizando 18 aulas e 54 horas/aulas. A pesquisadora observou as aulas ministradas, duas vezes por semana. Cada aula teve duração de quatro horas/aula. Os dados foram registrados em diário de campo e videogravação, contemplando aspectos evidenciados na escrita, desenhos, dramatizações, discussões e debates realizados pelos sujeitos da pesquisa.

A etapa 3 contemplou planejamento e intervenção pedagógica, as quais tiveram a duração de 45 intervenções, totalizando 135 horas/aulas. As atividades

desenvolvidas foram planejadas por meio da Metodologia da Mediação Dialética (MMD), que segundo Arnoni (2006, p.7),

[...] consiste em uma proposição metodológica formada por uma sequência de situações de ensino (processo de ensino) que potencializa ao aluno a aprendizagem do conteúdo trabalhado (processo de aprendizagem).

Dessa forma, a MMD é centrada no ensino, na aprendizagem e na relação entre ambos. De acordo com essa proposição, a mediação deve ser compreendida como uma relação dialética (tensão), a qual tem como referência “[...] a diferença, a heterogeneidade, a repulsão e o desequilíbrio entre seus termos: saber imediato e o saber mediato” (ARNONI, 2006, p. 6). O saber imediato, segundo a autora, refere-se ao que o aluno já sabe ou conhece, ou seja, o que está presente em seu cotidiano e o saber mediato é o conhecimento científico passado de forma sistematizada e intencional. Sendo assim, esses termos provocam a superação do imediato no mediato, possibilitando, portanto, a síntese (aprendizagem). Nesse sentido, a superação do imediato se dá pelo mediato, sem que o primeiro seja anulado.

Sob esse prisma, de acordo com a autora, quando o professor assume uma concepção teórico-crítica, assume a educação escolar como objetivação da sociedade posta e a aula em si, concebendo-as como unidade da educação escolar. Assim, a proposição teórico-metodológica da MMD engloba a operacionalização do método dialético, e, por conseguinte, a alteração do conceito científico em conceito de ensino. Para tanto, é dividida em partes que se articulam denominadas: o Resgatando, o Problematizando, o Sistematizando e o Produzindo.

A primeira etapa denominada **resgatando/registrando**, ou seja, nesse momento são resgatadas as representações primárias que o aluno tem em relação a certo conteúdo, portanto, o ponto de partida no processo de ensino é o saber imediato.

Sendo assim, Arnoni (2006, p.7) diz que “o professor apresenta aos alunos uma série de atividades que envolvem o conteúdo trabalhado, e o aluno, ao desenvolvê-las, apresenta suas ideias iniciais sobre o referido conteúdo.”.

A segunda etapa, conhecido como **problematizando**, visa provocar no aluno questionamentos aos saberes imediatos, estabelecendo rupturas do saber atual, suscitando a necessidade de buscar novos elementos conceituais, ou seja, saberes científicos.

Com isso, nessa etapa para Arnoni (2006, p. 8) se faz necessário, “colocar o sujeito em uma situação de ensino problematizadora, capaz de levá-lo a compreender mentalmente as divergências entre seu saber imediato e o saber mediato trabalhado pelo processo de ensino.”.

A terceira etapa é o **sistematizando**, a qual incorpora elementos do saber científico, a necessidade de uma ação propiciada pela problematização que permite que o imediato seja superado pelo mediato, sem que o primeiro seja anulado ou suprimido pelo segundo.

Ou seja, é na terceira etapa que busca “desenvolver situação de ensino que ensejam ao aluno compreender as relações de sentido entre aspectos do seu saber imediato e elementos do saber mediato pretendido, por intermédio do diálogo.”. (ARNONI, 2006, p.8)

A quarta e última etapa é o **produzindo**, a qual expressa à síntese do trabalho educativo, no qual representa o ponto de chegada do trabalho educativo que dará subsídios para poder avaliar todo o processo e se o objetivo almejado foi alcançado. Nesse sentido, esse ponto de “chegada”, torna-se um novo ponto de partida.

Portanto, a quarta e última etapa, busca desenvolver “situações de ensino para que o aluno possa expressar as sínteses cognitivas elaboradas, ao vivenciar as etapas da ‘Metodologia da mediação dialética’. O aluno, por intermédio das diferentes linguagens, representa o saber elaborado, os conceitos.”. (ARNONI, 2006, p.8)

Assim, a proposição de atividade de intervenção foi planejada a partir do conteúdo científico “Etnia”. Para tanto, foi utilizado o livro de literatura infantil “Menina Bonita do Laço de Fita” de Ana Maria Machado. Além dos instrumentos citados, utilizamos diversos materiais, tais como: máquina filmadora; gravador de voz (celular); computador; folha sulfite; lápis de cor e grafite; lã; agulha; tesoura e papelão.

5. RESULTADOS E ANÁLISES DOS DADOS

Os dados referentes à etapa “análise documental” permitiu-nos constatar que todos os alunos participantes da pesquisa passaram por processos diagnósticos referendados por meio de exames clínicos e em testes de QI. Contudo, no mês de agosto de 2015 iniciou-se, por meio do projeto de extensão do qual fazem parte, um subprojeto que objetiva realizar avaliações psicoeducacionais na perspectiva histórico-cultural, a qual está em andamento. De acordo com as anamnesias feitas no projeto de extensão os sujeitos da pesquisa frequentaram ora escolas especializadas, ora classe especial. Tanto a desenvoltura estudantil quanto os aspectos relacionados à autonomia se configuram distintas nos sujeitos.

Na etapa dois, durante a observação foi possível constatar vários aspectos referentes à prática pedagógica da professora bem como aspectos da responsividade dos alunos. Constatamos que a professora fazia os planejamentos, porém, na dinâmica de sala de aula constatamos que em alguns momentos os alunos ficaram ociosos. A nosso ver os encaminhamentos metodológicos eram adequados aos jovens e adultos com deficiência intelectual.

O conteúdo de referência em pauta era explicado, os alunos eram instigados e incentivados a participarem da aula e se dava oportunidade para que todos participassem das aulas, independente de suas limitações. Contudo, o tempo de resposta e elaboração do raciocínio nem sempre eram respeitados e por vezes algumas perguntas feitas pelos sujeitos ficavam sem respostas.

Outro dado salutar evidenciado diz respeito à forma como o planejamento era concebido. Constatamos que apesar das aulas serem respaldadas em um planejamento, esse não se evidenciou suficiente para a transformação do conhecimento científico em conteúdo de ensino (ensinável). As perguntas sobre as temáticas permaneciam no campo da identificação do conhecimento imediato dos alunos, mas não necessariamente na problematização do assunto de referência. As mediações não se configuraram suficientes para provocar tensões sobre o conhecimento que os alunos possuíam e o conhecimento científico trabalhado.

Uma vez identificadas essas lacunas, para realização da etapa três da pesquisa, os planejamentos foram elaborados de acordo com os pressupostos da MMD tendo como tema “Etnia.

Selecionou-se assim a literatura “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado. Assim, foi possível constatar, durante a etapa resgatando/registando, vários aspectos do desenvolvimento dos alunos em relação à alfabetização e letramento. As respostas emitidas pelos sujeitos nessa etapa foram primordiais para sistematizar o conteúdo científico a ser estudado, conforme transcrição a seguir.

RESGATANDO/REGISTRANDO	
Pesquisadora	Alunos
Todas as pessoas são iguais?	Paula: <i>“não!”</i> Maria Júlia: <i>“Diferente”</i>
O que as pessoas têm de iguais?	Maria Júlia: <i>“Cabelo igual”.</i> Henrique: <i>“Orelha, olho, nariz, a boca”.</i>
O que as pessoas têm de diferentes?	João: <i>“Cabeça, perna, braço”.</i> Paula: <i>“Tem pessoas que são magras, e tem pessoas que são gordas, daí tem o preconceito”</i> Henrique: <i>“Preconceito das cores e da pele”</i> Paula: <i>“Pele não! “COR” de pele”.</i>
Existem somente esses tipos de diferenças entre as pessoas?	Paula: <i>“Tem também quando a pessoa é magra, a outra é gorda, daí acontece o bullying, tem pessoas que nasce diferente, por exemplo, a síndrome de Down, tem gente que nasce com o osso fraco, os meus são</i>

	<p><i>normais! Tem gente também que não tem alguma parte do corpo. O jeito dela andar (referindo-se a colega Maria Júlia) é diferente”.</i></p> <p>Maria Júlia: <i>”ÔOH” (demonstrando-se incomodada com a situação)</i></p> <p>Paula: <i>“A professora anda normal e você anda diferente!”</i></p> <p>João: <i>“Mas ninguém é igual a ninguém!”</i></p> <p>Jefferson: <i>“É!”</i></p>
--	--

Segundo Silva et al (2010), a história individual de cada jovem e adulto é marcada por diferentes vivências. Nesse sentido, ao analisar os dados, é possível notar que as fontes de referências que cada aluno utiliza para participar das aulas se dão por meio de experiências individuais, ou seja, citam e correlacionam o conteúdo da aula com suas próprias vivências individuais e por suas experiências no meio social. Eles articulam pensamentos, experiências que foram em algum momento mediadas, às vezes, intencionalmente e, às vezes, não.

Durante o resgate dos conhecimentos imediatos, algumas correlações se estabeleciam, as quais se deram por mediações que tenham sido ou não mediadas intencionalmente, o que a nosso ver, podemos afirmar que em algum momento, em algum lugar eles ouviram a respeito do assunto, mas não temos a clareza de fato. Como é o caso do sujeito “Paula” que fala da Síndrome de Down e a correlaciona com problemas nos ossos.

RESGATANDO/REGISTRANDO	
Pesquisadora	Alunos
Vocês já ouviram alguma história que contextualize as diferenças?	<p>Maria Júlia: <i>“O filme que “nóis” assistiu”</i></p> <p>Paula: <i>“O filme que nós assistimos!”</i></p>

<p>E o que é camisinha?</p>	<p>Marlene: <i>“Eu não sei não!”</i></p> <p>Paula: <i>“É uma coisa que o casal tem. Quando tem um corpo de homem e um corpo de mulher, aí um deles sente calor, que provoca o arrepio e daí começa o sexo, “aah”, depois tem o beijo”.</i></p> <p>Maria Júlia: <i>“Eita “pipoco”</i></p> <p>Jefferson: <i>“Daí da o amor, depois da o casamento e não da certo daí!”</i></p> <p>Maria Júlia: <i>“o sexo é quando a pessoa dorme junto ué!”</i></p>
<p>HIV?</p>	<p>Marlene: <i>“e também quando usa camisinha”</i></p> <p>Marlene: <i>“ué de por no “pinto” e na “chana”, daí depois da o amor”</i></p> <p>Paula: <i>“Tem na palestra da doença H (fica pensativa)”</i></p>
<p>E como se previne essa doença?</p>	<p>Maria Júlia: <i>“HPIV”</i></p> <p>Maria Júlia: <i>“Isso!”</i></p> <p>Maria Júlia: <i>“Tem que tomar remédio”</i></p> <p>Paula: <i>Tem que controlar!”</i></p> <p>Maria Júlia: <i>“Controlar o que “fia”?”</i></p> <p>Paula: <i>“Tem remédio pra isso Maria Júlia! Tem a pílula”.</i></p>
<p>Antes desse assunto, o que estávamos falando mesmo?</p>	<p>João: <i>“Diferenças”</i></p> <p>Maria Júlia: <i>“Raça negra”</i></p>

Nesse momento, os sujeitos da pesquisa socializaram os conhecimentos e experiências, acerca dos questionamentos feitos pela pesquisadora, levando para discussão fragmentos de dois filmes. No filme “Carta para Deus”, os sujeitos correlacionam com um colega com deficiência física, já o filme “Colegas”, fizeram relações com alguns assuntos retratados na história como sexo e Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). A nosso ver, essas informações são conhecimentos obtidos pelos alunos, mas um conhecimento superficial, que não foi trabalhado, portanto que não foi mediado intencionalmente. Nesse sentido, são conhecimentos superficiais e fragmentados. Em certos momentos, foi constatada a tensão na voz dos sujeitos, o qual determina que alguns assuntos ainda são considerados tabus (mesmo considerando que são jovens e adultos).

A pesquisadora, após a fala dos alunos sobre sexo, esclareceu alguns aspectos sobre sexualidade e, em seguida, retomou a discussão do tema Etnia com intuito de problematizá-lo, suscitando nos alunos a necessidade de se apropriarem dos conhecimentos científicos.

PROBLEMATIZANDO	
Pesquisadora	Alunos
Alguém aqui sabe me dizer o que são etnias?	<p>Paula: <i>“Tem a parda”</i></p> <p>Jefferson: <i>“Tem a novela que tinha a mulher, e tinha o Leôncio que batia nela com um chicote, nas costas”.</i></p> <p>Paula: <i>“Escrava Isaura”</i></p> <p>Henrique: <i>“Também tem os italianos”</i></p> <p>Maria Júlia: <i>“e os japoneses”.</i></p> <p>Paula: <i>“Parda! não é parda que fala, quando tem pintinhas? é sim! tem gente rosa e também moreno”.</i></p>
Mas isso que vocês estão me falando é definição de etnia?	<p>João: <i>Ah! Aí eu não sei.</i></p> <p>Maria Júlia: <i>Vichi, agora ferô!</i></p>

As respostas emitidas pelos alunos evidenciam que sabem algo sobre o assunto, mas não sabem defini-los cientificamente. Os sujeitos respondem correlacionando o tema com suas experiências individuais, as quais são vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar, ou seja, ora citam a cor da pele, ora a origem, ora o explicitado pelos meios midiáticos.

Tanto na etapa resgatando/registando quanto na etapa problematizando, as correlações realizadas refletem os vivenciados por esses sujeitos, e as respectivas mediações (intencionais ou não) ocorridas.

Eles correlacionam ficção com a vida real de acordo com aquilo que experienciaram. Colocam-se na posição do outro, do ponto de vista do outro. Veem-se nas diferenças (reconhecem que possuem uma deficiência) e nas semelhanças (tem sonhos, anseios compatíveis com suas idades e interesses), falam de assuntos, que a nosso ver gostariam de saber mais, como sexo, mas que não são discutidos.

Como bem afirmado por Marchuschi (2007), evidencia-se aqui um tipo de letramento que não é contemplado pela instituição escolar. Um letramento resultante de práticas comunicativas. Observa-se que a temática, apesar de não ter sido trabalhada outrora, de forma intencional, com vistas ao letramento, faz parte da vida desses alunos. Eles sabem que existe preconceito e que isto está ligado a vários aspectos que não se refere apenas a cor da pele, mas a *bullying*, a deficiência de forma geral. A apropriação, mesmo que de senso comum, ou pouco inexata, deu-se em algum momento de suas vidas, não necessariamente por textos escritos, mas por textos falados, por imagens, por dramatizações, por comerciais, etc.

As respostas emitidas, nesse momento, ficaram apenas no senso comum, ou como definido por Arnoni (2006), no patamar do conhecimento imediato. Nesse sentido, os questionamentos eram feitos de maneira a tencionar os sujeitos de pesquisa. Portanto, esse momento tinha como intuito oportunizar por meio do saberes imediatos, introduzir os saberes mediatos, sem desconsiderar o primeiro.

Após a problematização realizou-se a sistematização do conteúdo científico. Foi explicado o conceito de Etnia verbalmente, em seguida foi entregue aos alunos o texto denominado “Composição Étnica no Brasil”, conforme ilustração abaixo:

PROJETO: ATIVIDADES ALTERNATIVAS PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAS

PROFESSORA: JÉSSICA RIGOLDI

ALUNO(A): _____

DATA: ___/___/___

COMPOSIÇÃO ÉTNICA DO BRASIL

DE UM MODO GERAL, PODEMOS DIZER QUE A COMPOSIÇÃO ÉTNICA BRASILEIRA É BASICAMENTE ORIUNDA DE TRÊS GRANDES E PRINCIPAIS GRUPOS ÉTNICOS: OS INDÍGENAS, OS AFRICANOS E OS EUROPEUS. OS ÍNDIOS FORMAM OS AGRUPAMENTOS DESCENDENTES DAQUELES QUE AQUI HABITAVAM ANTES DO PERÍODO DO DESCOBRIMENTO EFETUADO PELOS PORTUGUESES. COM A INVASÃO DOS EUROPEUS, BOA PARTE DOS GRUPOS INDÍGENAS FOI DIZIMADA, DE MODO QUE VÁRIAS DE SUAS ETNIAS FORAM ERRADICADAS.

JÁ OS NEGROS AFRICANOS COMPÕEM O GRUPO DOS POVOS QUE FORAM TRAZIDOS À FORÇA DA ÁFRICA E QUE AQUI FORAM ESCRAVIZADOS, SUSTENTANDO A ECONOMIA DO PAÍS DURANTE VÁRIOS ANOS POR MEIO DE SEU TRABALHO. BOA PARTE DE NOSSA CULTURA, PRÁTICAS SOCIAIS, RELIGIÕES, TRADIÇÕES E COSTUMES ESTÁ ASSOCIADA A VALORES ORIUNDOS DESSES POVOS. DENTRE AS ETNIAS AFRICANAS QUE VIERAM PARA O BRASIL, DESTACAM-SE OS BANTOS, OS SUDANESES E OUTRAS POPULAÇÕES.

JÁ OS POVOS EUROPEUS QUE VIERAM PARA O BRASIL BASICAMENTE SE FORMARAM DE POPULAÇÕES PORTUGUESAS, ALÉM DE GRUPOS FRANCESES, HOLANDESES, ITALIANOS, ESPANHÓIS E OUTROS, QUE CONFIGURARAM A MATRIZ ÉTNICA PREDOMINANTE NO PAÍS, SEGUNDO VÁRIOS ESTUDOS.

Referência:

Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/composicao-etnica-brasileira.htm>>.

Acesso em: 3 abr. de 2015.

Posteriormente, foi solicitado aos alunos que fizessem a leitura, em voz alta, de um parágrafo do texto individualmente. A desenvoltura na leitura se evidenciou de formas distintas, conforme transcrição abaixo.

SISTEMATIZANDO	
Pesquisadora	Alunos
<p>Quem vai começar a leitura?</p> <p>Já que ninguém se prontificou o Jefferson vai começar!</p>	<p>Marlene: “Ah eu não quero não !”</p> <p>Maria Júlia: “A Paula”.</p> <p>Jefferson: “De um modo geral podemos dizer que a composição da população brasileira é basicamente oriunda de três grandes e, e respectivamente os indígenas africanos, os europeus os índios formados por agrupamentos descendente daqueles que aqui habitava antes de do período do descobrimento efetuado pelos portugueses quando a população se operou boas partes dos grupos indígenas foi dizimada e modo que a cultura e suas formas foram erradicadas”.</p> <p>Henrique: “Já os negros africanos compõem os grupos do povo que foram trazidos a força da África e que aqui foram escravizados sustentados a economia do país durante vários anos e meio de seu trabalho boa parte de nossa cultura, práticas sociais, religiosas e costumes esta baseada a valores e valores oriundos desses povos dentre as etnias africanas que vieram para o</p>

<p>Maria Júlia e a Marlene ainda não leram, vamos voltar ao primeiro parágrafo e vamos ler novamente! Começando pela Maria Júlia!</p> <p>Agora é a sua vez Marlene!</p> <p>Tem sim, vamos ler juntas! Lê do jeito que você sabe!</p>	<p><i>Brasil destacam-se os Bantos os ossuuudaneses e outras populações”.</i></p> <p>Paula: <i>“Já os povos Europeus que viram para o Brasil é babasicamnete se formaram de populares populações portuguesas além de grupos é fran franceses holandeses intalianos espanhóis espa, espanhol espanhóis e outros que configuraram a matriz entiniaentinica predominante do país segundo vários estados”.</i></p> <p>Maria Júlia: <i>”Po de mos dizer que a com posi com po si cão etinia brasileira é para basicamente oiunda de três grandes primeci grupos etnicos. Indegenas os africanos e os aqueles os índios formados aguentamentos de dicentes aqueles que habitante do periodo do de cobramos em fentua pelos portugueses habitam do urupesa boa parte do grupo in digena foi dezemada”.</i></p> <p>Marlene: <i>“Eu não quero ler!”</i></p> <p>Maria Júlia: <i>“Vai ler sim!”</i></p> <p>Marlene: <i>“não tenho força caramba!”</i></p> <p>Marlene: <i>“Jota, Jo, Já. M, N, E, G, R, SO, A, F, RE, C, A, eu to nervosa,</i></p>
--	--

	<i>SO, CO, M, V, M, G, R, U, GRUPO”.</i>
--	--

Neste Momento foi possível observar as lacunas em relação à leitura presente nos sujeitos de pesquisa. Constatamos, que a maioria dos alunos realizou a leitura do texto com dificuldade. Sendo assim, por mais que passaram por instituições escolares nem todos conseguem decodificar a escrita. Diante dessa afirmação, faz-se necessário refletir sobre o porquê esses sujeitos não conseguem ler com fluência? Como hipótese, podemos considerar que essa lacuna pode ser reflexo das atividades as quais os sujeitos da pesquisa foram expostos, ou até mesmo as práticas pedagógicas mecanizadas presentes nas instituições.

Como bem pontuado por Gontijo e Leite (2002), sobre o construtivismo, teoria predominante implantado no Brasil nos anos de 1980 que tinha como base a aprendizagem da língua escrita por meio da associação de símbolos gráficos e sons da fala. Portanto, é considerado um processo mecânico de repetição de letras e sílabas. Soares (2011) acrescenta que a prática da alfabetização nas instituições vem sendo concebida como a capacidade de codificar e decodificar símbolos, esses aspectos ficam evidentes na leitura dos sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos “Jefferson”, “Henrique e “Paula” comparamos com os outros sujeitos que realizaram a leitura com mais desenvoltura, ou seja, com maior fluência. O sujeito “Maria Júlia” realizou a leitura por meio da silabação e algumas palavras eram com base em deduções. Por fim, a aluna “Marlene” dá uma resposta com o intuito de justificar a recusa de ler o texto. Isso evidencia que o sujeito reconhece que não se apropriou da leitura e escrita como os demais e não que se expor.

Por outro lado, quando devidamente incentivada pela pesquisadora, que valoriza as tentativas e a possibilidade dela ter um jeito próprio para tentar ler, a aluna busca “a tal força” dentro de si e desenvolve a atividade. Realizando a leitura, através de identificações de letras, ou seja, a aluna falava o nome das letras as quais eram familiares a ela.

Após o momento de leitura individual e em voz alta realizada pelos alunos, a pesquisadora leu o texto, pausadamente, explicando novamente os conceitos científicos sobre o tema, e as palavras desconhecidas com o intuito de ampliação de vocabulário dos sujeitos. Em seguida, foi realizada a discussão do tema pelos

alunos com a mediação da pesquisadora, a fim de proporcionar aos sujeitos um debate sobre o tema. Como exemplificado no quadro a seguir:

DISCUSSÃO DO TEXTO

Paula: *“aah!” Então é por isso que aqui no Brasil tem bastante gente italiano! meus pais são!*

Maria Júlia: *Eu também! Mas o Henrique é japonês!*

Henrique: *Porque meus pais são “né”! “der”!*

João: *Legal esses texto! é por isso que no Brasil tem muita gente diferente!*

Jefferson: *É! cor, pele, tamanho, olho, cabelo, altura, gordo magro, tudo diferente né?*

Marlene: *Eu sou branquinha ué! a professora é mais morena!*

Finalizada a sistematização do conteúdo científico, os alunos desenvolveram atividades (etapa produzindo) referentes ao tema. As atividades foram planejadas a partir da literatura “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado, de forma a contemplar a seguinte sequência: Leitura de imagens; Produção escrita individual referente à leitura de imagens; Ilustração individual da história; Leitura de literatura infantil selecionada e, por fim, a confecção de uma boneca de lã.

Para a atividade “leitura de imagens” foi disponibilizado aos alunos as imagens das cenas da história por meio de projetor multimídia, sem a escrita para que os alunos, individualmente, reformulassem a história. As imagens que foram utilizadas nessas atividades podem ser visualizadas no quadro a seguir.

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA- ANA MARIA MACHADO





A leitura das imagens foi realizada em sala de aula com a presença dos 5 sujeitos de pesquisa e todos tiveram a oportunidade de observar como os colegas interpretavam as imagens. Mesmo assim, foi possível constatar que cada um deles formulou sua história de maneira diferente, uns sendo mais detalhistas, enquanto outros eram mais sucintos, conforme transcrição abaixo.

Menina Laço de Fita

Ela tava grandona e ela viu um leão. Aí ela tava com a irmã dela. Aí o coelho ta apaixonado pela menina. Aí também. Ele se pintou todo de preto por causa da menina, porque ele gosta da menina. Aí bebeu tanto café que precisou ir no banheiro. Aí ta no banheiro de novo. Aí também. Ele ta feliz aí oh, porque lá tava ela a irmã dela a filha dela e o coelho, o coelho tava se assustando com os parentes

dela. Aí ele se apaixonou por ela. Aí teve coelho, 10 coelhos. Aí levou pra passear os coelhos. Aí ela pegou o coelho no colo. Aí acabou!

(Maria Júlia)

A Menina

Ela foi fazer assim (mexeu no cabelo) no cabelo e foi passear. A mãe cuidando da boneca. Alá, a menina dançando pro coelho. A menina ela ta lendo livro, certo? Livro? É livro aquilo lá né (aponta pro telão), aí o coelho ta tomando banho no chuveiro e o outro ta de chapéu. A menina pintando, a menina dando comido pro coelho. A mãe ta contando uma história pra filha. O coelho ta coçando o bigode (eu também fiz barba hoje e é perigoso, eu não sei muito). Onde eu tava mesmo, ala o coelho apaixonado deu um beijo no coelho apaixonado. Tem um monte oh, 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12! Um monte, um monte de filhotes. Alá aquela La é mãe do coelho, a filha uma boneca de lã, e o coelho ficou junto com a menina e apaixonou. Acabou aí.

(Jefferson)

Uma menina

Nossa que tamanho de cabelo! Um colar, uma porseira ou um relógio tanto faz. Ela ta dançando. Ela ta dançando de novo. Ela ta deitada olhando pro coelho. Ela ta pintando. O coelho ta gordo. O coelho ta olhando pra menina. O coelho ta com a mão na boca. Ele ta com dor de barriga. Nossa que monte de coelho, acho que tem 20! Ta passeando com um carrinho de ursinho. Beijando, o coelho ta beijando a menina. Cabo né!

(Marlene)

A menina apaixonada pelo coelho e ele ta olhando pra menina porque achou ela bonita, linda e fofa

A menina tava indo pa cá, a onça ta passando atrás da menina. Depois a menina ta com um xuxinha na cabeça aqui (aponta a cabeça), olhando pra luz e ta sorrindo também ou ta pintado. Ali ela ta dançando, aqui ta cortando cabelo papassea, papassea, pra namorar, pra ir no cinema, pra ver um filme bem bonito tranquilo com o namorado. A menina ta rindo a toa, o coelho olhando a menina fazendo ginástica com um pé pra cima. A menina ta rindo pro coelho porque ela achou ele bem bonito

simpático, maravilhoso. Ela ta deitada, mas não ta lendo o livro e o coelho ta apaixonado por ela. O coelho ta olhando pra menina e ela ta pintando o caderno e ta com a mãe no caderno e outra pegando o lápis de cor. O coelho ta no banheiro fazendo coco, porque ela ta com dor de barriga. Ele ta com dor de barriga porque ele comeu muito ovo aí depois o coelho ta apaixonado pela menina porque ela é linda maravilhosa e linda e ta dando comida pra ele. A mãe ta olhando pro coelho e o coelho olhando a menina. A mãe ta rindo porque ela ta segurando um livro na mão e ta olhando pra filha. Ali ele ta batendo o pé e ta com medo e com a mão na boca, não sei por que, e ta com a mão na orelha. Ali é um casal o coelho branco ta apaixonado pela coelha marrom, porque seu coração bateu muito forte, muito forte mesmo e ela ta com um guarda-chuva cor de rosa porque pra não molhar ela, mas ela da uma carona pra ele até a casa dela, mas só ate a casa dela, depois ele toma chuva. Ali tem 13 coelhos porque eu contei, tem fêmeas e machos. Ali tem a mãe que ta levando a filhinha pra passear, la no centro. Ali as duas tão falando no ouvido uma das outras bem baixinho, noticias de amor. Agora a outra foi compra uma camisa ou uma calça, não sei pro namorado dela. FIM.

(Henrique)

Menina Laço de Fita

É uma menina primeiro é a noite, veio a noite a menina veio pra fazer a noite o cabelo dela parece a cor do leão que vai atrás dela. Aí a, a mãe da menina ta fazendo um tipo de uma trança pra colocar o laço no cabelo dela e aquilo ali oh (aponta para o telão), que é tipo de um lençol, porque ela tava brincando com o lençol, ela pensava que era uma roupa que ela poderia usar. Aí o coelho tava vendo a menina fazendo aula de dança. Aí a menina ta explicando para o coelho como é que ela veio da África do su (é éé ...a aluna fica pensativa), da África do Sul para o Brasil, porque tem as fotos dela e da família dela e da mãe dela, que é nosso próximo texto. Aí antes que mostrou aí, é um banheiro, a não é é, o coelho quando ele caí numa lata de tinta ficou preto, aí veio a chuva e saiu a tinta de cima dele. A menina dentro do quarto estava tentando desenhar e pintar no livro dela, ai ali oh, que parece uma cozinha têm várias xícaras e nessas xícaras tem café, então o coelho foi na cozinha, mas tomou café demais, aí ele passou mal e foi no banheiro, ele foi pro banheiro. Mesmo no banheiro, ele saiu do banheiro foi comer jabuticaba

que não é ovo e ele foi no banheiro pra vomitar aquelas bolinhas que ele comia de jabuticabas, então a menina tava mostrando pra ele porque ela era é africana com cabelo preto, ou seja, da onde ele vinha, se vinha de África ou no Brasil, explicando pro coelho. Aí oh, aquela foto ali é a mãe da mãe da menina, que é a vó da menina, aí o coelho o lado dela tava falando pra ela, onde que ela veio, da África pro Brasil sobre a história da mãe da menina, que é a vó da menina. Aí o coelho se assustou porque ele tem família de coelhos e pode ter é é (...), ou filho, ou mulher que ele tinha no passado. Aí que começou a se apaixo(...), ficou apaixonado pra uma coelha e o coração ficou batendo porque ele viu o uma coelha, assim do nada que apareceu, e ela tava olhando pra ele, e ela tava passeando só com a guarda-chuva, porque em dia de calor ela começa a suar, e quando soa ela sente, sente um tipo de um sentimento pro coelho, porque o coelho e ela são um casal. Daquela noite em que aconteceu, aquele casal de coelho tiveram uns filhotes, porque o coelho e a coelha começa a ter um sexo, deste sexo teve esses vários vários filhotes, em cada cor diferente, tem o macho e tem a fêmea. Aí que essa coelha tava passeando com o carrinho e dentro desse carrinho tinha uma boneca. Aí a essa menina, ganhou essa coelha da mãe dela e ela ficou com esse coelhinho de presente no dia do aniversário dela. Aí final.

(Paula)

A coelha apaixonada

Era uma vez uma menina que se chamava Gertrudes ela tava arrumando o cabelo e uma onça passava atrás dela. E aí ela começou a dançar a mãe dela (pensativo). A Luíza, mãe de Gertrudes tava pegando no cabelo de Paula, a coelha estava vendo a Gertrudes fazer ballet. A Gertrudes contando uma história pro coelho o outro coelho parece que ele tava meio bravo não queria ouvir a história, aquele coelho parece um burrinho. O coelho estava pintando. O coelho tava fazendo o número dois (“pode falar? Risos”) e o outro coelho tava tomando um chá. Agora a Gertrudes tava dando tipo uma cenoura pro coelho o outro coelho tava encostado no pé de jabuticaba e o outro coelho tava olhando o número dois que o outro tinha feito lá atrás. A Luíza tava contando a história pra Gertrudes e depois não gostou e foi ver fotos (“aquilo é tipo de uma foto né?”). O coelhinho tava encantado com as fotos da Gertrudes. O coelhinho se apaixonou pela coelha (“olha lá os coraçãozinhos”). E agora ele ta

fazendo um tipo de uma festinha para reuni-los vários coelhos. A coelha tava puxando uma bonequinha que ela ganhou do coelho que tava apaixonado por ela e a Gertrudes tava fazendo carinho no coelho. Fim!”

(João)

As histórias foram construídas pelos sujeitos da pesquisa individualmente. Cada aluno formulou sua história e contava para turma oralmente, tendo como base as imagens projetadas pelo projetor multimídia. As falas foram gravadas pela pesquisadora, por meio de videogravação e, posteriormente, foram transcritas para a análise.

Pode-se constatar que a percepção de imagens tem um significado diferente para cada sujeito. Ao analisar a leitura de imagens da aluna “Maria Júlia”, podemos verificar, que a mesma, faz sua leitura fragmentada, ou seja, utiliza de elementos os quais julga importante e constrói sua história, retrata também expressões as quais os personagens aparentam estar sentindo, como a felicidade, sem levar em consideração a coerência da história que está construindo.

O sujeito “Jefferson” também constrói sua história com fragmentos das ilustrações, portanto, relata o que está vendo na imagem e não contextualiza a fim de elaborar uma história com sequência.

Já a aluna “Marlene” constrói sua história, na mesma lógica que o sujeito “Jefferson”, ou seja, utiliza-se de fragmentos soltos, ou seja, detalhes observados nas imagens, sem construir uma história com sequência e coerência.

O aluno “Henrique”, ao descrever sua história, além de usar elementos representados nas ilustrações, utiliza-se de suas próprias imaginações e deduções, correlacionando os elementos e fragmentos visíveis e imaginados, a fim de traduzir o que esta vendo em cada imagem.

A aluna “Paula”, em sua leitura de imagens utilizando-se da mesma lógica do sujeito anterior, correlacionando, as ilustrações presentes na literatura, com suas imaginações e possíveis hipóteses, porém se dar um contexto lógico (sequência) de fato a sua história em sua totalidade.

Por fim, o último sujeito que fez a leitura de imagens foi o aluno João, que por sua vez, foi o único dos sujeitos de pesquisa, o qual começou sua história com “*Era uma vez*” e deu nome aos personagens. Porém, verificou-se que o aluno não lê a

cena como um todo, buscando correlacionar a cena quer representar, mas sim faz descrições isoladas de desenho que compõe a imagem.

Os títulos de “Maria Júlia” e de “Paula” ficaram muito próximas da história original, isso se deu pelo fato de que as alunas já haviam escutado a história em outra instituição de ensino.

Constatamos também que a maioria dos sujeitos não liam a imagem em sua totalidade e sim em fragmentos. Essa dinâmica estabelecida por eles não lhes possibilitavam correlacionar o que estava realmente acontecendo na cena como um todo. Com isso, a história elaborada pelos sujeitos não tinham início, meio e fim.

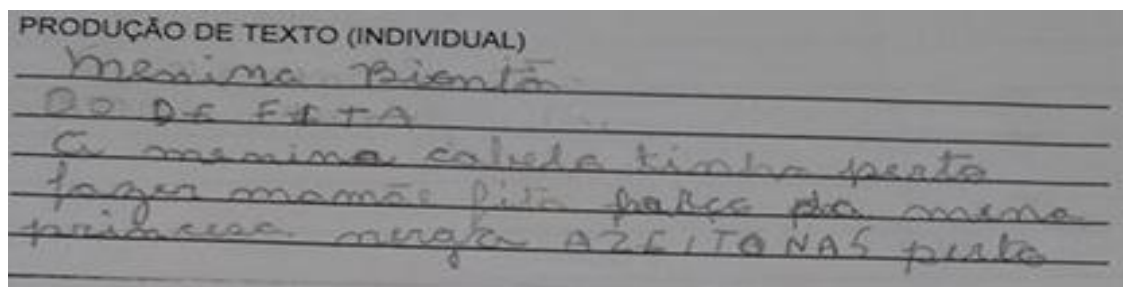
Com isso, podemos analisar a importância em oportunizar aos alunos com deficiência intelectual práticas educativas como a de leitura de imagens, as quais proporcionam aos educandos uma autoestima e autoconfiança como pontua Ribeiro (2002), pois nessa atividade o aluno elabora sua história individual, com os elementos os quais julga mais importante.

Constatamos a necessidade de se trabalhar com atividades articuladas com a linguagem dos alunos, como a “leitura e imagens”, pois a nosso ver é de extrema importância para o desenvolvimento do indivíduo, como bem pontuado por Vygotsky (1998), a linguagem é um signo mediador entre o sujeito com o contexto social, nesse sentido, ela deve ser aprimorada e desenvolvida.

Após a leitura das imagens, os alunos realizaram o registro da história, de acordo com suas percepções. As quais estão representadas no quadro a seguir:

REGISTRO ESCRITO A PARTIR DA LEITURA DAS IMAGENS

Jefferson:

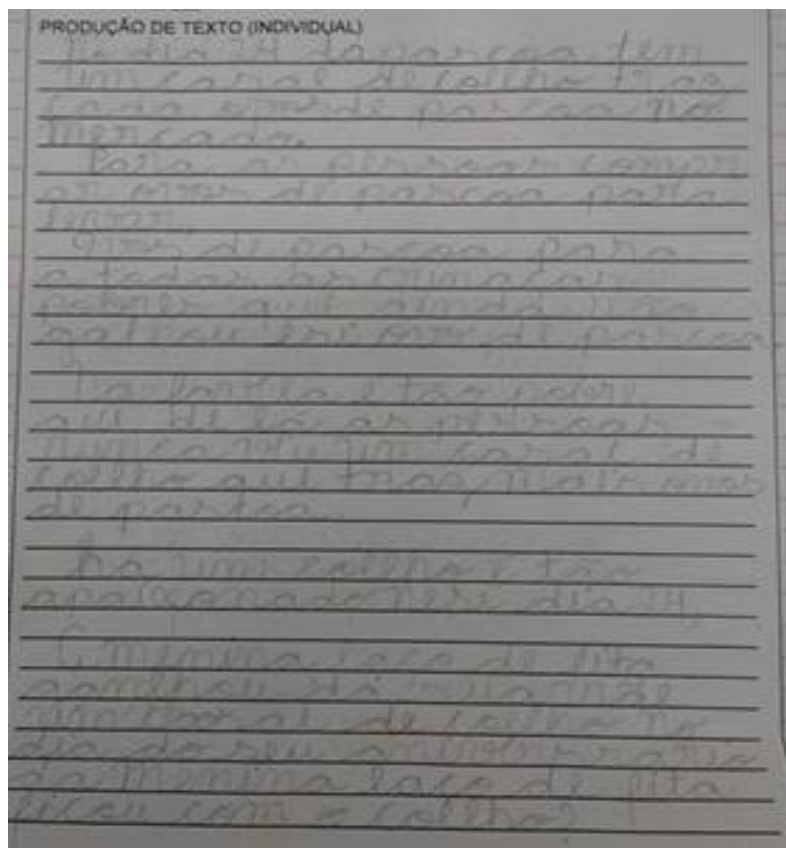


Menina Bionta

A menina cabelo tinha perto fazer mamãe fita força da mina princesa nerga

AZEITONAS perta.

Paula



No dia 24 de páscoa tem um casal de coelho traz cada ovos de páscoa no mercado.

Para as pessoas comprar ovos de páscoa para levar.

Ovos de páscoa para a todas as crianças pobres que ainda não ganhou esi ovo de páscoa.

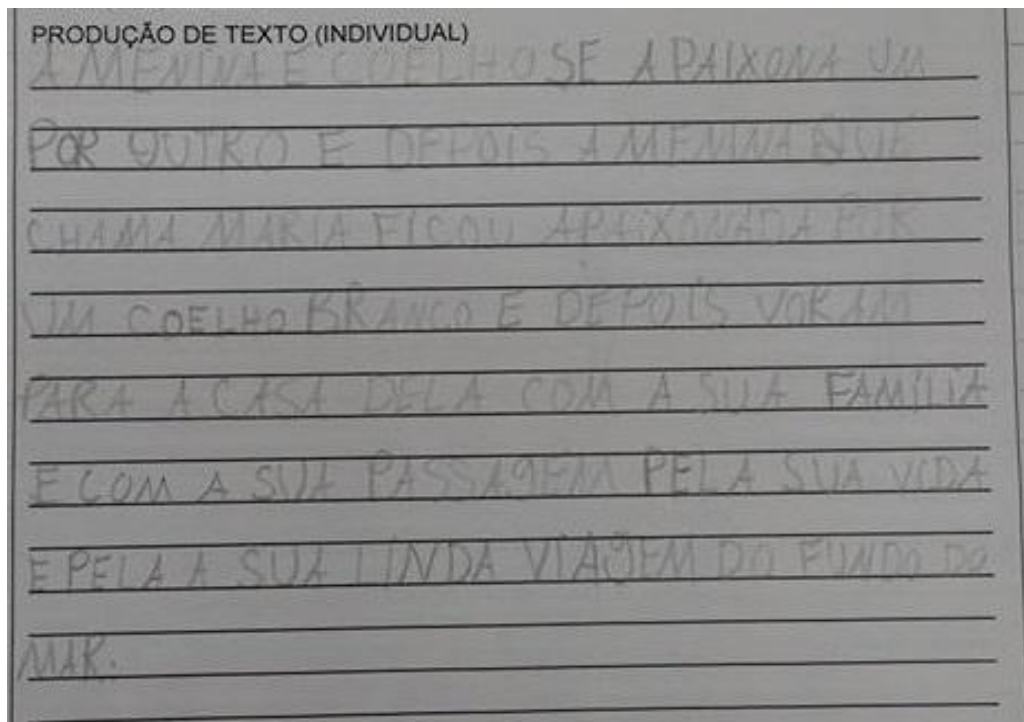
Na favela é tão pobre que de la as pessoas nunca viu um casal de coelhos que traz mais ovos de páscoa.

Há um coelho tão apaixonado nesi dia 24.

A menina laço de fita ganhou da sua mãe. Um casal de coelho no dia do seu

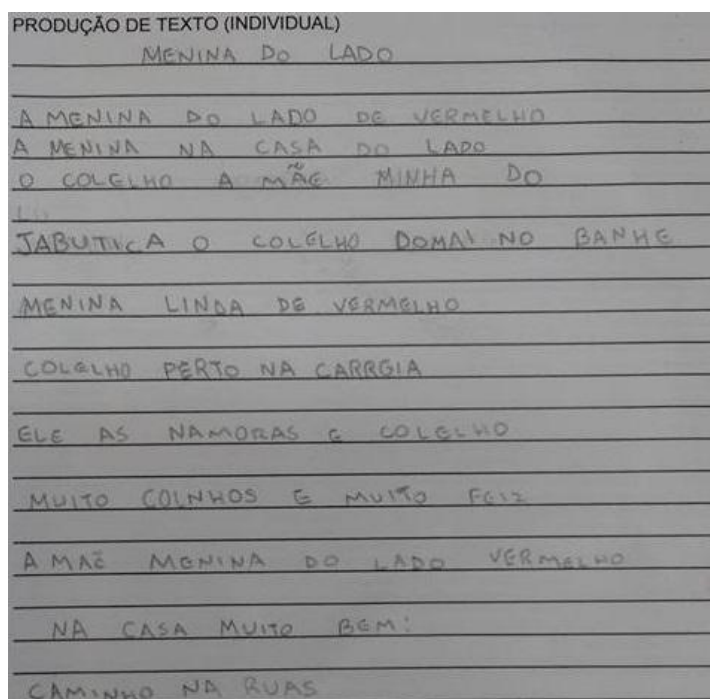
aniversário da menina laço de fita ficou com o coelho.

Henrique



A MENINA E COELHO SE APAIXONA UM POR OUTRO E DEPOIS A MENINA QUE CHAMA MARIA FICOU APAIXONADA POR UM COELHO BRANCO E DEPOIS VORAM PARA A CASA DELA COM A SUA FAMILIA E COM A SUA PASSAGEM PELA SUA VIDA E PELA A SUA LINDA VIAGEM DO FUNDO DO MAR.

Maria Júlia



MENINA DO LADO

A MENINA DO LADO DE VERMELHO

A MENINA NA CASA DO LADO

O COELHO A MÃE MINHA DO

JABUTICA O COELHO DOMA BANHE

MANINA LINDA DE VERMELHO

COELHO PERTO NA CARRIGIA

ELE AS NAMORAS E COELHO

MUITO COLNHOS E MUITO FELIZ

A MÃE MENINA DO LADO VERMELHO

NA CASA MUITO BEM:

CAMINHO NAS RUAS

Foram apresentados quatro registros escritos, pois o aluno “João” não foi ao projeto neste dia. Ao fazer as análises dessas produções escritas, constatamos que as histórias escritas pelos sujeitos de pesquisa, diferenciaram-se da história contada oralmente. É possível verificar também, que ambas as histórias selecionadas dão enfoque para elementos diferentes, os quais aparecem nas ilustrações da história.

O texto escrito pelo sujeito “Jefferson”, tem destaque principal a personagem Menina Bonita do Laço de Fita, mesmo que o aluno não a cite em sua produção, a nosso ver, o sujeito já conhecia a história, já que relata que “princesa nerga AZEITONAS perta”, na história original a autora conta que os olhos da menina bonita do laço de fita eram negros feito “duas azeitonas pretas”. O aluno brevemente escreve seu texto, sem fazer uma sequência lógica e sem ligar as frases uma nas outras, ou seja, apenas escreve elementos os quais destacou como importantes.

Podemos constatar que as práticas pedagógicas as quais o sujeito foi exposto, previa apenas o ato de alfabetizar por meio de uma metodologia mecanizada como pontuado por Colello (2004) fundado somente na relação entre fonemas e grafemas, ou seja, fundada somente na capacidade de codificar e decodificar símbolos, como destaca Soares (2011).

No texto escrito pela aluna “Paula” verificou-se que como personagem principal de sua história ela utiliza o coelho, fazendo relação com o coelho de Páscoa e com outros elementos como a pobreza. Verifica-se também que a aluna, até a metade de sua história escreve sobre um assunto (Páscoa), e a outra metade ela remete a história original. Com o texto do sujeito, pode-se constatar que sua alfabetização se deu de maneira a priorizar somente as capacidades de codificar de decodificar símbolos, como enfatiza Soares (2011), sem considerar o resultado final, ou seja, sem interpretar o todo.

O texto feito pelo sujeito “Henrique” foi elaborado com fragmentos e elementos os quais o sujeito lembrava, portanto, não havia uma sequência e uma lógica predestinada pelo sujeito. Foi observado em sua produção que somente uma palavra o sujeito escreveu errada, no qual o aluno troca a letra F, por V (foram/VORAM). No entanto, como os outros sujeitos, é possível verificar que alfabetização a qual o aluno foi exposto ficou apenas no patamar de [...] adquirir habilidades de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). (SOARES, 2011, p.15)

O sujeito “Maria Júlia” constrói seu texto, sem dar sequência e lógica as suas ideias, escrevendo apenas frases curtas e soltas sem relacioná-las uma as outras. Como os sujeitos anteriores, podemos constatar com o texto feito por “Maria Júlia” que ela também passou por uma alfabetização mecanizada, a qual o simples fato de ler e escrever já são o suficiente.

É possível verificar que a desenvoltura na elaboração do texto oral não é a mesma que os sujeitos utilizam na elaboração do texto escrito, visto que no oral, os alunos argumentam e detalham mais.

Segundo Soares (2004), a alfabetização deve extrapolar a “simples” prática de ler e escrever, e deve ser incorporado pelo sujeito, de maneira ao indivíduo se apropriar desses signos, a fim de usar essa tecnologia no contexto social mais amplo, o que não foi observado nos textos escritos pelos sujeitos.

Os sujeitos por mais que não conseguem ler e escrever com fluência, eles possuem mecanismos de compensação, por exemplo, falar de vários assuntos e fazer relações com o conteúdo a ser trabalhado, esse mecanismo compensa esse *déficit* na leitura e na escrita, como bem pontuado por Vygotsky (1997), porém, ela só é possível se houver mediações intencionais. Vale ressaltar que nas pessoas com deficiência intelectual, os processos afetivos e intelectuais são indissociáveis na organização de seu pensamento. Portanto, segundo Vygotsky (1989), as pessoas com deficiência não podem ser consideradas e vistas como incapazes, mas sim, que se desenvolvem de maneiras diferentes.


A atividade referente à ilustração da história foi realizada a partir do desejo expresso pelos sujeitos.



“Nóis pode fazer o desenho da história?” (Paula)

“Quero desenhar um coelho igual ao do livro!” (Maria Júlia)

As ilustrações e as respectivas explicações foram distintas, como se pode observar logo abaixo.

Ilustração do texto	Explicação da ilustração
Henrique	<i>“Aqui é dois corações, uma menina e um sol”.</i>

	
<p style="text-align: center;">Maria Júlia</p> 	<p><i>“Tava apaixonado, a coelha!, o devermelho é coração, o de azul é o olho!”</i></p>
<p style="text-align: center;">Jefferson</p> 	<p><i>“Essa aqui é a menina, menina do laço de fita preta, aquilo ali é um coração e o verde é um coelho ele come cenoura”.</i></p>
<p style="text-align: center;">Marlene</p> 	<p><i>“Um coelho né! Cenoura e ovo, eu gosto de ovo né?!”</i></p>
<p style="text-align: center;">João</p>	<p><i>“Este é o coelho e a coelha</i></p>

	<p><i>apaixonados, igual da história”.</i></p>
<p style="text-align: center;">Paula</p> 	<p><i>“É um casal de coelho apaixonado”.</i></p>

Pode-se constatar com os desenhos realizados pelos sujeitos de pesquisa, que eles representaram o que mais lhes chamaram a atenção, ou seja, cada sujeito representou e selecionou o que mais julgou importante em sua história, sem relacionar esta representação com o tema planejado (etnia). No entanto, os alunos fizeram algumas observações, como foi o caso dos sujeitos “João” e “Paula”.

João: *Nenhum coelho ficou igual né!?*

Paula: *“Claro! cada um desenha do seu jeito”*

Podemos analisar que apesar de verem as mesmas imagens, ouvirem a elaboração da história uns dos outros as ilustrações foram distintas, como também foram distintas as do texto feito oralmente e o escrito. Nesse sentido, podemos afirmar que a apropriação de leitura e escrita se dá de maneira diferente nos indivíduos. Como pontuado por Silva et al (2010), ao afirmar que o educador deve

reconhecer as estratégias de seus alunos jovens e adultos, visto que já ocupam e participam de diferentes grupos sociais.

Após o momento de ilustração da história construída pelos sujeitos, foi contada a história original “Menina Bonita do Laço de Fita, de Ana Maria Machado”. Ao finalizar a leitura, fizemos um debate, no qual discutimos se havia semelhança na história contada por eles da história original, nos nomes dos personagens, nos elementos de cada história, os sujeitos tiveram respostas comuns, mas todos perceberam que as histórias e os objetivos foram diferentes da original, pois cada um destacou um elemento, o qual acreditava ser o mais importante. Como ilustrado brevemente no quadro a seguir:

Discussão da literatura
João: <i>“O texto conta a história da menina laço de fita ela fala pro coelho o porque ela é pretinha!”</i>
Jefferson: <i>“Como a gente tinha conversado. O Henrique é japonês”.</i>
Paula: <i>“E eu sou italiana”</i>
Maria Lúcia: <i>“Eu sou brasileira eu acho!” (risos).</i>
Marlene: <i>“Der! eu também sou brasileira e palmeirense”</i>

Portanto, com essas relações que os alunos fizeram do conteúdo, pode-se verificar que esses atos comunicativos, como definido por Marcuschi (2007) é uma forma de letramento, o qual se denomina prática comunicativa, entendida como uma prática complexa e rica.

A última atividade desenvolvida junto a esses sujeitos foi a “Confeção de uma Boneca de lã”. Para essa atividade foi solicitado aos alunos que cada um levasse ao projeto quatro rolos de lã, sem especificar a cor. No primeiro momento foi apresentado aos alunos um modelo de boneca que faríamos. Para a confeção da boneca foram usados moldes de papelão iguais, cabeças de plásticos iguais, agulhas para lã grossa, tesoura, lápis e régua.

Para que as bonecas ficassem no mesmo padrão, o primeiro passo para a confeção da boneca foi fazer o corpo, sendo que ser feito um lado de cada vez, após finalizar o corpo, os sujeitos fizeram o cabelo da boneca, e por fim, amarraram

a cabeça no corpo. O processo para a boneca ficar totalmente pronta foi longo, de aproximadamente um mês e meio.



Fotos da confecção da boneca - acervo da pesquisadora

Ao finalizar as bonecas, foi aberto para discussão, no qual os alunos chegaram à conclusão que por mais que fossem utilizados os mesmos materiais e todas as bonecas tinham cabeça, braço, perna, o produto final ficou diferente, as bonecas não ficaram com o mesmo tamanho, nem cores e nem nome, concluindo com essa atividade, que cada um tem suas especificidades e que ninguém é igual a ninguém.

DISCUSSÃO DOS SUJEITOS	
PESQUISADORA	SUJEITOS DE PESQUISA
As bonecas ficaram iguais?	<p>Paula: “<i>Não</i>”</p> <p>Maria Júlia: “<i>A minha é vermelha!</i>”</p> <p>João: <i>Nem o tamanho ficou igual.</i>”</p>
Por que não ficaram iguais?	<p>Paula: “<i>Cada um fez do sei jeito!</i>”</p> <p>Henrique: “<i>Por isso ficou diferente, não é Paula?</i>”</p> <p>Paula: “<i>É!</i>”</p> <p>Henrique: “<i>Eu fiz, do meu jeito, mas usei o que a professora falou pra usar.</i>”</p>

<p>Se as bonecas fossem pessoas, elas seriam de etnias iguais ou diferente?</p>	<p>João: “Até o jeito de passar a agulha ajuda a ficar diferente!”</p> <p>Paula: “A minha eu já sabia passar a agulha, minha vó me ensinou! agora vou ensinar ela a fazer a boneca.”</p> <p>Maria Lúcia: “A minha é a mais bonita de todas!”</p> <p>João: “Diferente, é como nós, ninguém é igualzinho a ninguém!”</p> <p>Jefferson: “É, mesmo”.</p> <p>Marlene: “Por isso elas ficaram diferentes, porque ninguém é igual a ninguém”</p> <p>Paula: “Como no livro prof! Os coelhos nasceram diferentes”</p>
---	---

Ao final da confecção os alunos deram nome às bonecas, portanto, foram registradas a data de conclusão das mesmas com o intuito de elaborar ficticiamente um registro de nascimento.

Paula: “O nome da minha boneca é Shoda Alexandre.”

“A data de aniversario dela é 25 de setembro de 2015.”

João: “O nome da minha boneca é Gertrudes”

“A data de aniversario dela é 16 de outubro de 2015.”

Henrique: “O nome da minha boneca é Cláudia”

“A data de aniversario dela é 11 de novembro de 2015.”

Maria Júlia: “O nome da minha boneca é Jéssica Manica”

“A data de aniversario dela é 11 de novembro de 2015”

A atividade de confecção de boneca foi à única que um dos sujeitos de pesquisa se negou a realizar. O aluno Jefferson se negou alegando que tinha preguiça, e que fazer boneca seria coisa de menina. Nesse caso, o aluno realizava outras atividades planejadas pela pesquisadora. O produto final das bonecas pode ser visualizado a seguir:



Fotos da confecção da boneca - acervo da pesquisadora

6. CONCLUSÃO

A história da pessoa com deficiência intelectual perpassou por vários momentos, desde o da eliminação, exclusão, integração, até os dias atuais, o qual se refere à inclusão. No entanto, o educando com deficiência intelectual ainda é concebido pela sociedade atual como incapaz de se apropriar de conhecimentos sistematizados. Ao realizar essa pesquisa, foi possível verificar que nessa área de conhecimento, as pesquisas científicas são escassas, no que se refere à educação de jovens e adultos com deficiência intelectual.

A Metodologia da Mediação Dialética, a qual deu base para que essa pesquisa criasse consistência, possibilitou um trabalho em conjunto, professor e aluno, no processo de ensino-aprendizagem, com isso a mediação ocorreu de forma clara e linear, estabelecendo um diálogo entre a apropriação do conhecimento pelo aluno e a coerência e a organização do trabalho docente. Como isso, o educando conseguiu superar o saber imediato, por meio de interações e mediações do professor com o conhecimento científico, saber mediato, sem anular o primeiro.

Porém, vale ressaltar que em certos momentos da intervenção o planejamento era limitado em relação às especificidades dos alunos, ou seja, não dava o apoio necessário para atender as dificuldades encontradas pelos sujeitos. Ficou evidente o quão importante se faz um planejamento, levando em consideração o conhecimento do aluno, principalmente quando se trata de jovens e adultos com deficiência intelectual, já que sua história é marcada por diferentes vivências, e sua identidade é composta por diversas fontes de referências. Como bem pontuado por Silva et al (2010), que afirma que o educando adulto já dispõe de ferramentas culturais as quais o inserem em diferentes práticas sociais como a escrita e a fala.

Após a mediação e a sistematização do conhecimento científico, foi possível verificar a apropriação do conteúdo de ensino, pois os alunos relacionaram os textos estudados (literatura e o texto científico), com as atividades finais. As respostas emitidas pelos alunos e as interações dialógicas demonstraram um processo de aprendizagem, análise, reflexão e associação do conteúdo científico. Também, foi possível constatar que as interações dialógicas que o homem, seja ele deficiente ou não do significado ao mundo (maneira de agir, pensar, compreender) se dá por meio das experiências sociais, como pontuado por Vygotsky (2001), ou seja, são

mediados por outro ser social. Nesse sentido, vale destacar, que o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, depende da interação entre sujeitos e o meio em que está inserido, bem como as condições adequadas. Portanto, como está pesquisa foi possível constatar que a qualidade das experiências vivenciadas pela pessoa com deficiência intelectual é indispensável para seu desenvolvimento, como bem evidenciado por Vygotsky (1997).

As práticas de escrita e leitura, observadas durante essa pesquisa, evidencia marcas de um processo de transição de métodos, mudanças políticas-educacionais, as quais os sujeitos de pesquisa vivenciaram, por se tratar de jovens e adultos. Como é o caso das atividades de leitura e escrita verificadas com este trabalho, no qual constatamos que a aprendizagem da língua escrita se dá por um processo de associação de símbolos gráficos, de sons da fala, ou seja, um processo mecânico.

No entanto, por se tratar desse público, as práticas pedagógicas devem priorizar interações as quais trabalham articulando os saberes imediatos com os saberes denominados mediatos (conhecimentos científicos). Sendo assim, vale considerar as interações que os alunos jovens e adultos têm, nos diversos ambientes sociais, ou seja, o que ele vivencia experiência, as quais deram base e suporte para a participação dos sujeitos nesta pesquisa.

As práticas pedagógicas exercidas com os jovens e adultos com deficiência intelectual a nosso ver devem ter como base o modelo ideológico de letramento, o qual Kleiman (1995a), define como sendo práticas letradas determinadas pelo contexto social. Nesse contexto, esse processo de letramento pode ser formal ou informal. Sendo assim, deve-se considerar as práticas de letramento vivenciadas pelos sujeitos, como bem pontuado por Marcuschi (2007), o qual considera que práticas comunicativas são mediados por textos falados, portanto é uma forma de letramento o qual deve ser considerado. Essas práticas ficam claras na análise de dados, pois os sujeitos de pesquisa se posicionam em relação aos assuntos a serem discutidos.

Com essa pesquisa fica evidente, o que Vygotsky (1997) afirma, pontuando que processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, depende da interação entre o meio em que esta inserido bem como condições adequadas. Nesse sentido, na perspectiva do autor, a deficiência não pode ser vista como um obstáculo, visto que há possibilidades de superação das limitações. Sendo assim,

segundo Vygotsky (1989), a pessoa com deficiência não pode ser considerada menos desenvolvida ou incapaz, mas sim, que se desenvolve de maneira diferente.

Portanto, se faz necessário considerar que os alunos jovens e adultos com deficiência intelectual, trazem em si a marca de suas trajetórias, as quais devem ser levadas em consideração.

Vale, portanto, destacar que a alfabetização e o letramento não acontecem somente em instituições de ensino, mas também como bem pontuado por Leal (2004), nas diferentes situações atividades da vida. Enfim, o trabalho com esse público é árduo, porém como constatado na presente pesquisa, possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de. **Sentidos e Significados da Alfabetização e Letramento de Adultos com Deficiência Intelectual**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP. 2015.

MARIA. Amélia. **Secretaria da Educação**. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. Deficiência intelectual: realidade e ação / Secretaria da Educação. São Paulo. 2012.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Visão Histórica 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2002.

_____, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Iniciando nossa Conversa 1. Identificando e atendendo as necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2002.

_____, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Visão Histórica. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BINS, Katuscha Lara Genro. **Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais**. 2007. 103f. (Dissertação em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização e letramento**: repensando o Ensino da Língua Escrita. 2004.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Ed. Artes Médicas. Porto Alegre. 1985.

GONTIJO, C. M. M; LEITE, S. A. da S. **A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar**: uma análise histórico-cultural. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, p.143-167, abril. 2002.

GONTIJO, Claudia Maria. **A escrita Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

JAEGER, Eliana Vogel. **Letramento: perspectivas e implicações para a educação**. V. 2- Out/2003.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A.B. (Org.). Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, p.15-61, 1995a.

_____, Angela B. (org), **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995b.

_____, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **Sujeito letrado**, sujeito total: implicações para o letramento escolar. In. Letramento: significado e tendências. (orgs.) Maria Cristina de Mello e Amélia Escotto do Amaral Ribeiro, Rio de Janeiro, WAK, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e letramento como práticas sociais**. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P (Org). Fala e escrita. 1 ed., reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 31-55

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

RIBEIRO, V. M. **Educação de jovens e adultos: Novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

ROJO, Roxane. **Letramento múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: parábola editorial, 2009.

SILVA, et al. **Desafios da alfabetização de jovens e adultos: o programa Brasil alfabetizado em foco**. In: Albuquerque, Eliane Borges Correia de; Leal, Telma Ferraz (Orgs.) alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. 3 ed. Autentica. 2010. p. 11-26.

SOARES, M. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

_____, M. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, V. M. (org). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, p. 89-113, 2003.

_____, M. **Letramento e escolarização**. In: Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001 (org.) Vera Massagão Ribeiro – 2º Ed. – São Paulo, Global, 2004.

_____, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4º Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____, M. **Alfabetização e letramento**. 6.ed., 2ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2011.

_____, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo – Contexto – 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá, PR: Eduem, 2002.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v.3, n.2, p.359-373, jul./dez. 2012.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas V**. Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

_____,L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____,L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____,L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXO

Anexo 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP)

envolvendo Seres Humanos da UEM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa intitulada “Práticas Pedagógicas de Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual” que faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de pedagogia do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e é orientada pela professora Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar da Universidade Estadual de Maringá.

O objetivo da pesquisa é “Analisar práticas pedagógicas e metodologias de alfabetização e letramento de jovens e adultos com deficiência intelectual”.

Trata-se de uma pesquisa-ação que será desenvolvida nas dependências do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Maringá, por meio de um projeto de extensão intitulado “Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Especiais”. Participarão da pesquisa 5 jovens e adultos identificados com deficiência intelectual.

Os dados serão coletados por meio de: sessões videografadas, registros das falas dos alunos, planejamentos de aula e registros das atividades (realizados por meio de escritos, desenhos, dramatizações, discussões e debates no grupo).

Os procedimentos metodológicos serão compostos por três etapas.

Etapas: 1: Observação e registro em diário de campo.

Etapas: 2: Proposição de atividade de intervenção.

Etapas: 3: Categorização e análise dos dados. A pesquisadora utilizar-se-á de videografações em todas as etapas as quais serão transcritas

posteriormente.

Na etapa 2 trabalhar-se-á com livros de literatura infantil, selecionados previamente, e serão seguidos os seguintes procedimentos (momentos):

- Primeiro momento: Leitura de imagens;
- Segundo momento: Produção individual e coletiva da leitura de imagens;
- Terceiro momento: Leitura da literatura infantil selecionada;
- Quarto momento: Produção escrita do conteúdo trabalhado.

As atividades desenvolvidas serão planejadas por meio da Metodologia da Mediação Dialética (ARNONI, 2007), a partir de literatura selecionada pela pesquisadora.

Os resultados serão analisados qualitativamente a partir de teóricos da teoria histórico cultural, que forem relevantes à pesquisa. Os dados coletados durante a pesquisa serão utilizados com absoluto sigilo e confidencialidade para fins de pesquisa, de modo a assegurar a identidade do aluno participante e mediante aprovação do Comitê de Ética.

Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos em relação a participação nas atividades, podendo o aluno recusar-se a executar as atividades propostas ou ainda em relação a presença de uma câmera de vídeo. Contudo, caso não se sinta a vontade no ambiente ou em relação às atividades propostas, não será obrigado(a) a executá-las.

Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho(a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho(a). Acreditamos que a pesquisa não oferecerá riscos de saúde dos participantes.

Em relação aos benefícios diretos, esperamos que os sujeitos da pesquisa se apropriem de alguns conceitos científicos da esfera humorística e que também façam uso desse instrumento de comunicação para melhor e

maior interação social.

Os benefícios indiretos, constituem-se nas possibilidades de análises e reflexões das intervenções pedagógicas referentes à apropriação dos conceitos científicos de gêneros da esfera humorística pelos jovens e adultos com deficiência intelectual, bem como para subsidiar pesquisas posteriores e prática pedagógica em ambientes educacionais inclusivos.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, podemos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....

(nome do responsável)

declaro que fui devidamente esclarecida e concordo VOLUNTARIAMENTE com a participação do meu (minha) filho (a)

.....

...na pesquisa coordenada pela aluna Jéssica Aparecia Rigoldi.

Data: ____/____/2015

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Jéssica Aparecida Rigoldi, pesquisadora, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa.

_____ Data: _____ / _____ / 2015

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Jéssica Aparecida Rigoldi

Rua Pioneiro João Calvi

Telefone; (44) 3253-2525 ou (44) 9868-5680

E-mail: jessicarigoldii@live.com

Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar

Telefone: (44) 9833-2150

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá/PR. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br