

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

SUELEN DE MARCO SASSI

**DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E LETRAMENTO: COMPREENSÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**CAXIAS DO SUL
2021**

SUELEN DE MARCO SASSI

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E LETRAMENTO: COMPREENSÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca examinadora do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Processos educacionais, linguagem, tecnologia e inclusão.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Beatris Valentini.

Coorientadora: Profa. Dra. Cristina Maria Pescador.

**CAXIAS DO SUL
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

S252d Sassi, Suelen de Marco

Deficiência intelectual e letramento [recurso eletrônico] : compreensão de professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental / Suelen de Marco Sassi. – 2021.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

Orientação: Carla Beatris Valentini.

Coorientação: Cristina Maria Pescador.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Letramento. 2. Educação inclusiva. 3. Educação especial. 4. Incapacidade intelectual. 5. Professores de línguas. I. Valentini, Carla Beatris, orient. II. Pescador, Cristina Maria, coorient. III. Título.

CDU 2. ed.: 37.016:003-028.31

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

“Deficiência intelectual e letramento: compreensão de professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental”

Suelen De Marco Sassi

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 27 de julho de 2021.

Banca Examinadora:

Dra. Carla Beatris Valentini (presidente - UCS)

Dra. Cristina Maria Pescador (Coorientadora - UCS)

Dra. Cláudia Alquati Bisol (UCS)

Dr. Ygor Corrêa (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Larissy Alves Cotonhoto (IFES)

AGRADECIMENTOS

É sem tamanho a gratidão que tenho pelas pessoas que, de alguma forma, torceram ou auxiliaram para que hoje eu pudesse estar aqui, findando este percurso.

A Deus, por ter me permitido chegar até aqui.

Aos meus pais, Marenice e Arthur, incentivadores e pilares essenciais nesta caminhada.

Ao meu marido Daniel, pelos ouvidos sempre dispostos a ouvir e as mãos a postos para auxiliar, além do coração aberto para acolher e acalantar.

Às orientadoras, profas. Dras. Carla B. Valentini e Cristina M. Pescador, que foram o início, o meio e o fim desta minha caminhada.

Aos colegas e amigos, pelo sentimento de partilha e acolhida.

Aos amigos que o Mestrado me proporcionou para que pudesse ir mais longe a partir das trocas.

Às escolas em que trabalho, por favorecerem a pesquisa e incentivarem a caminhada árdua.

Às colegas e amigas de Língua Portuguesa entrevistadas, pela disposição e colaboração com este trabalho.

Aos estudantes, fundamentais e presentes em minha formação e meu dia a dia, que me permitem buscar inspiração e me instigam à formação constante e íntegra.

Aos professores Cláudia, Igor e Larissy, pela leitura atenta e suas contribuições.

Ao grupo de estudo Incluir e às aulas do Mestrado em Educação, por todo o conhecimento atribuído.

A todos os que acreditam que a educação é o que move o mundo.

O sentimento agora é de pura gratidão!

RESUMO

A trajetória do estudante com deficiência intelectual, no Brasil, é tema recorrente no contexto educacional e tem gerado discussões e reflexões que se intensificaram desde a implementação das políticas de inclusão nos diferentes níveis de ensino. Além do acesso e da garantia de matrícula, a educação inclusiva deve ter o compromisso de escolarização do estudante, ou seja, é preciso garantir que a aprendizagem esteja ocorrendo, de fato, através das práticas de letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Visando contribuir com essas reflexões, esta dissertação, inserida no campo dos estudos da Educação, tem como objetivo caracterizar a percepção que os professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental têm acerca do processo de letramento do estudante com deficiência intelectual. O estudo também busca caracterizar o conceito de letramento e suas implicações; identificar quais são as concepções de letramento dos professores; identificar a concepção de Deficiência Intelectual para os professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental e analisar as práticas utilizadas pelos professores para o letramento do estudante com deficiência intelectual a partir das entrevistas. Os conceitos de “letramento”, “deficiência intelectual”, “compensação” e “escolarização”, propostos a partir de diversos autores, dão sustentação teórica a esta pesquisa. Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo de natureza exploratória realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professoras de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental tanto de escolas públicas quanto privadas que atuaram entre 2017 e 2019 com estudantes com deficiência intelectual, no município de Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul. Para a realização da análise dos dados coletados, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin, em que emergiram duas categorias: a) Difícil e desafiador: o “não-saber” do professor e b) É diferente. Os resultados apontam que os educadores, em sua maioria, parecem desconhecer os conceitos de “letramento” bem como de “deficiência intelectual” e sentem-se, muitas vezes, desamparados no ambiente escolar. Fatores como falta de formação, não disponibilização de recursos humanos e de sala de recursos multifuncionais também parecem contribuir para a fragilidade nas práticas de letramento para com o estudante com DI. Além disso, o olhar normalizador não permite ao professor atentar às singularidades e potencialidades, o que torna difícil conciliar o atendimento individualizado com a dedicação à turma e ainda desenvolver um atendimento que possa dar condições para que esse aluno se desenvolva integralmente, produzindo conhecimentos e se tornando um cidadão capaz de atuar no mundo.

Palavras-chave: Letramento. Educação Inclusiva. Educação Especial. Deficiência Intelectual. Professores de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The trajectory of students with intellectual disabilities (ID) in Brazil is a recurrent theme in the educational context and has generated discussions and reflections since the implementation of inclusion policies in different teaching levels. In addition to access and enrollment guarantee, the importance of inclusive education is with the commitment to the schooling of these students, in that in addition to attending the regular classroom, it must be verified that learning is happening through the literacy practices in different knowledge areas. Aiming to contribute to these reflections, this dissertation, inserted in the field of education studies, aims to characterize the perception that Portuguese language teachers, working in the final years of elementary school, have about the literacy process of students with intellectual disabilities. The study also seeks to characterize the concept of literacy and its implications; identify what the teachers' conceptions of literacy are; identify the concept of Intellectual Disabilities for these teachers and analyze the practices used by teachers for literacy of the students with intellectual disabilities based on the speech of the interviewed teachers. The concepts of literacy, intellectual disability, compensation, and schooling proposed by several authors give theoretical support to this research. It is, therefore, an exploratory qualitative study conducted through semi-structured interviews with six Portuguese language teachers from the final years of elementary school, from public and private schools, who were working with students with intellectual disabilities, from 2017 to 2019 in Bento Gonçalves. To carry out the analysis of the collected data, Bardin's content analysis was used, in which two categories emerged: a) Difficult and challenging: the teacher's "not-knowing", b) "It is different". The results show that most educators seem to be unaware of the concepts of literacy as well as intellectual disability and often feel helpless in the school environment. Factors such as lack of training, non-availability of human resources and a multifunctional resource room also seem to contribute to the lack of literacy practices for students with ID. In addition, the normalizing look does not allow the teacher to pay attention to the singularities and potential, which makes it difficult to reconcile individualized care with dedication to the class; due to these conditions, there is no way to develop quality care to provide conditions for these students to fully develop, producing knowledge and becoming citizens capable of acting in the world.

Keywords: Literacy. Inclusive Education. Special Education. Intellectual Disability. Portuguese Teachers.

*Letramento não é um gancho
Em que se pendura cada som enunciado,
Não é treinamento repetitivo
De uma habilidade,
Nem um martelo
Quebrando blocos de gramática.*

*Letramento é diversão
É leitura à luz de vela
Ou lá fora, à luz do sol.*

*São notícias sobre o presidente,
O tempo, os artistas da TV
E mesmo Mônica e Cebolinha
Nos jornais de domingo.*

*É uma receita de biscoito,
Uma lista de compras, recados colados na geladeira,
Um bilhete de amor,
Telegramas de parabéns e cartas
De velhos amigos.*

*É viajar para países desconhecidos,
Sem deixar sua cama,
É rir e chorar
Com personagens, heróis e grandes amigos.*

*É um atlas do mundo,
Sinais de trânsito, caças ao tesouro,
Manuais, instruções, guias,
E orientações em bulas de remédios,
Para que você não fique perdido.*

*Letramento é, sobretudo,
Um mapa do coração do homem,
Um mapa de quem você é,
E de tudo que você pode ser.*

KATE M. CHONG

Diversidade

*Um é feioso,
Outro é bonito
Um é certinho
Outro, esquisito
Um é magrelo
Outro é gordinho
Um é castanho
Outro é ruivinho
Um é ligeiro
outro é mais lento
Um é branquelo
Outro sardento
De pele clara
De pele escura
Um, fala branda
O outro, dura
Olho redondo
Olho puxado
Nariz pontudo
Ou arrebitado
Um é menino
Outro é menina
(Pode ser grande
ou pequenina)
Um é bem jovem
Outro, de idade
Nada é defeito
Nem qualidade
Tudo é humano,
Bem diferente
Assim, assado
Todos são gente
Cada um na sua
E não faz mal
Di-ver-si-da-de
É que é legal
Vamos, venhamos
Isto é um fato:
Tudo igualzinho
Ai, como é chato!*

TATIANA BELINKY

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AAMR	Associação Americana sobre Retardo Mental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APAECG	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campo Grande
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DI	Deficiência Intelectual
EUA	Estados Unidos da América
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organizações das Nações Unidas
PDEI	Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais de Desenvolvimento
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 PROCESSO DE LETRAMENTO E OS DESAFIOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL.....	14
2.1 PRÁTICAS DE LETRAMENTO	19
2.2 LETRAMENTO E DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: ESTUDOS RELACIONADOS	23
3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS CONCEPÇÕES E DESAFIOS.....	31
4 DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E ESCOLARIZAÇÃO	40
5 MÉTODO.....	47
5.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	47
5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	48
5.3 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	50
5.4 ANÁLISE DE DADOS.....	51
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	53
6.1 QUEM DISSE QUE NÃO PODEMOS?	54
6.2 DIFÍCIL E DESAFIADOR: O “NÃO-SABER” DO PROFESSOR	56
6.3 É DIFERENTE.....	65
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	86
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO	88
APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	89
APÊNDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	90

1 INTRODUÇÃO

A educação sempre foi algo que me fascinou enquanto discente, devido ao poder transformador que exerce sobre a sociedade. De tanta paixão, virou profissão. Logo depois do Ensino Fundamental, cursei o Normal, antigo Magistério. Posteriormente, já nos embalos da educação, segui o curso de Letras, na Universidade de Caxias do Sul. Realizei duas pós-graduações, a nível de especialização, quando formada – uma na área da gestão e outra mais genérica, sobre Educação, Ciência e Sociedade. Mesmo assim, o desejo de estar sempre em meio à escola e a ânsia constante de trocar ideias e aprender sempre novas descobertas tornaram-se uma obsessão. Hoje, ainda sinto a escola como um ambiente seguro e transformador. Por estar sempre conectada à pesquisa relacionada à educação e por estar no ambiente de sala de aula, enfrentando inúmeros desafios em relação à Língua Portuguesa e aos estudantes com deficiência intelectual, optei pelo Mestrado em Educação.

A educação inclusiva também sempre foi algo que me chamou atenção. É um campo desafiador, a inclusão. Em sala de aula, cada aluno possui a sua especificidade e, em pleno século XXI, não podemos fingir que isso não existe no ambiente educativo. No entanto, torna-se um empecilho trabalhar com as práticas de inclusão quando não sabemos de que forma podemos auxiliar todos os alunos a viverem juntos e trabalhar com seu potencial, em vez de julgar as suas limitações. Para a realidade de muitos educadores, o número de estudantes é alto e não há qualquer suporte a respeito de planejamento e estudo de cada situação estudantil, tampouco monitoria, formações pedagógicas, bem como avaliação contínua e diferenciada. A muitos, a inclusão está em um patamar de utopia e funciona bem apenas na teoria.

Mesmo que a inclusão venha fazendo-se presente no âmbito escolar, ainda precisamos compreender como funcionam essas práticas no que diz respeito ao letramento dos estudantes com deficiência intelectual nas aulas de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Sem tempo para planejamento e sem monitor disponível de forma integral, muitos professores sentem-se pressionados pelos pais desses alunos e pela coordenação da escola. O aluno com deficiência, muitas vezes, realiza atividades propostas pelo professor a fim de suprir o tempo de cada aula sem que seja assegurada a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades. Dessa forma, a inclusão parece não ocorrer efetivamente e ainda se

percebe uma barreira que a separa do dia a dia vivenciado na escola. Por isso, hoje, a educação inclusiva torna-se tema recorrente no contexto educacional e permite muitas reflexões e inquietações acerca do assunto.

Desde a década de 1970, com a introdução das classes especiais nas escolas, há uma tentativa de se integrar a pessoa com deficiência às instituições educacionais, já demonstrando alguns avanços, bem como buscas de igualdade dos sujeitos com deficiência perante a sociedade. Por volta do final dos anos 80, foram registradas tentativas de exclusão da classe especial a fim de deixar de ser um mundo à parte e buscar a inclusão de todos os alunos – com ou sem deficiência – nas mesmas classes regulares de ensino. Com a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, e a regularização do Atendimento Educacional Especializado, perceberam-se muitos avanços e a aquisição de direitos com relação à aprendizagem e à inclusão, que reforça que todos são iguais perante a Lei. Já, mais recente, em 2015, com a criação do Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, há o fortalecimento dos direitos das pessoas com deficiência e penalidades às infrações cometidas contra essas pessoas dentro e fora do ambiente escolar. Com esses marcos nacionais, articulados aos movimentos internacionais, tem-se percebido tentativas de, cada vez mais, possibilitar ao aluno o direito a frequentar o ambiente escolar, mas ainda assim se presencia uma série de dificuldades nesse processo, principalmente no que se refere à escolarização desse estudante.

Conforme destaca Lima (2002), a formação dos professores também é um aspecto que merece ênfase ao falarmos em inclusão. Muitos educadores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receberem uma criança com alguma deficiência em sala de aula. Há uma preocupação geral dos professores e futuros educadores com relação a isso, ao afirmarem que não foram preparados para lidar com crianças com deficiência.

Assim, mesmo com o passar do tempo e os avanços em relação a estudos e as práticas em sala de aula, os rótulos de acordo com cada deficiência, o receio do que podem aprender ou não e a insegurança perante as propostas oferecidas ainda são costumeiros no dia a dia da sala de aula.

Apesar dos avanços políticos e legais em relação às leis de inclusão, vemos que muitas instituições ainda não implementaram ações que favoreçam a formação de seus professores para trabalharem a inclusão. Para tanto, faz-se imprescindível

que os educadores compreendam o processo sócio-histórico da exclusão e o da proposta de inclusão. Além disso, como destaca Lima (2002), é preciso que esses docentes possuam o conhecimento básico necessário para lidar com pessoas com deficiência, no sentido de interagirem com elas, obtendo, assim, subsídios para trabalharem pedagogicamente.

Alguns pais questionam a escola sobre como sabemos qual será o planejamento mais adequado para os alunos com deficiência intelectual e como será realizado o processo de escolarização e de letramento desses estudantes. Diante dessas inquietações, surgem algumas questões: como estamos trabalhando com esses alunos em sala de aula? Estamos realmente oportunizando que ocorra a aprendizagem ou apenas realizando algumas atividades para ocupá-los? Alguém pensa nas práticas de letramento para com esses estudantes? Aliás, os educadores sabem o que são práticas de letramento?

Dessa forma, o interesse em investigar esse tema de pesquisa está relacionado a minha experiência profissional. O trabalho desenvolvido com os colegas da área de Linguagens na educação colocou-me diante das inquietações relacionadas à forma de trabalhar frente às necessidades educacionais específicas que, a cada ano, se tornou mais presente dentro das salas de aula.

Conviver com essas diferenças e auxiliar o corpo docente a desvendar essas dúvidas fez com que surgisse esta pesquisa, já que ainda há defasagens a respeito desse assunto em produção. Nesse sentido, a pesquisa propõe-se a caracterizar a percepção que os professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental têm acerca do processo de letramento do estudante com deficiência intelectual.

Essa delimitação também foi possibilitada a partir de uma pesquisa preliminar desenvolvida a fim de observar os trabalhos já realizados nessa área. A partir de verificação das produções acadêmicas disponíveis no Banco Digital de Teses e Dissertações nos últimos 10 anos, pude ver que, mesmo que a educação inclusiva e o letramento sejam objeto de vários estudos, ainda há uma grande lacuna na área em que se aborda o letramento com estudantes com deficiência intelectual (DI). Por exemplo, o foco das dissertações e teses, geralmente, não atende o público da educação básica. Além disso, há somente duas pesquisas que relacionam letramento e deficiência intelectual em escolas regulares.

Como autores-base desta dissertação, foram utilizadas as ideias de Vigotski, Pletsch, Skliar e Glat, na abordagem da educação inclusiva, e Rojo, Kleiman, Tfouni e Soares, principalmente, no que se refere ao letramento.

Nesse contexto, o trabalho desenvolvido busca articular os conceitos de deficiência intelectual, escolarização e letramento, a partir de entrevistas semiestruturadas, realizadas com seis professoras de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, tanto de escolas públicas quanto de privadas, da cidade de Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul.

Desse modo, a seguinte pergunta é norteadora para o desenvolvimento desta pesquisa: como professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental percebem o processo de letramento de seus alunos com deficiência intelectual em sua prática educativa diária? Para orientar esta pesquisa, definiu-se como objetivo geral analisar a percepção que os professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental têm acerca do processo de letramento do estudante com deficiência intelectual.

Os objetivos específicos orientadores desta pesquisa são: a) caracterizar o conceito de letramento e suas implicações; b) identificar quais são as concepções de letramento dos professores; c) identificar a concepção de Deficiência Intelectual para os professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental; e d) analisar as práticas utilizadas pelos professores para o letramento do estudante com deficiência intelectual a partir da fala dos professores entrevistados.

Para responder à pergunta norteadora da pesquisa e apresentar resultados aos objetivos propostos, apresento a estrutura da dissertação, que foi tecida ao longo do período de pesquisa. Ao todo são apresentados sete capítulos, iniciando por esta Introdução. Os capítulos intitulados “Processo de letramento e os desafios para alunos com deficiência intelectual”, “Educação especial e educação inclusiva: algumas concepções e desafios” e “Deficiência intelectual e escolarização” apresentam os aspectos teóricos que sustentam esta pesquisa, permitindo uma revisão teórica dos conceitos de deficiência intelectual, práticas de letramento, escolarização e inclusão. Na sequência, apresento um capítulo com o percurso metodológico escolhido para o desenvolvimento deste trabalho, no qual é possível observar os procedimentos para a construção e análise dos dados, que levaram às categorias emergentes neste estudo. No capítulo seguinte, apresento a análise de dados e discussão dos

resultados. Na sequência, há as Considerações finais desta pesquisa, com as reflexões que teço a partir dos resultados apresentados.

2 PROCESSO DE LETRAMENTO E OS DESAFIOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Embora o termo “letramento” tenha surgido nos discursos de especialistas em educação e linguística por volta dos anos 80, o vocábulo ainda parece ser consideravelmente novo. Vale lembrar que há outros que nos remetem ao mesmo campo semântico, como “alfabetização”, “letrado”, “iletrado”, “analfabetismo”, “alfabetizar”. A necessidade desse neologismo surgiu entre os linguistas, já que havia algo além da alfabetização, que era mais amplo, como destaca Tfouni (1995).

No Brasil, mais especificamente, esses dois termos são, frequentemente, confundidos, visto que, para os leigos na área, eles podem parecer sinônimos. “Alfabetizar”, segundo o dicionário *Aurélio* (FERREIRA, 2010), é ensinar a ler, e, logo, “alfabetizado” é aquele que sabe ler; enquanto a palavra “letrado” significa aquele versado em letras, revela vasta cultura, quem é versado em leis, e “letrar” aparece como tornar-se letrado, culto. O termo “letramento” também parece ser bastante complexo, uma vez que envolve duas diferentes habilidades: a leitura e a escrita.

Para a sociedade moderna, não basta saber ler e escrever. Os alunos, nesse caso, precisam, além disso, interpretar e compreender o que está sendo dito e/ou escrito. Desde a última reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, emergiram novas necessidades referentes à área de Linguagens que abarcam, dessa forma, novas competências a serem trabalhadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, assim como em todos os outros níveis de ensino. A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Algumas competências que passam a integrar a nova Base em Língua Portuguesa são:

compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem; apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social; ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar

e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo; compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos; empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual; analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais; reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias; selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.); envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura; mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2018, não paginado).

Tais competências, especificamente as voltadas à Língua Portuguesa, assumem o texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem. Assim, podem-se relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escrita e produção de textos em várias mídias e semioses. Logo, podem proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, participando de forma crítica nas diversas práticas sociais permeadas pela oralidade, pela escrita e pelas demais linguagens em todas as novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos e outros ambientes da *Web*. Além de acessar, também é possível produzir e publicar, contemplando essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de uso qualificado e ético das tecnologias de informação (TDIC), mas também de fomentar o debate, reconhecer os diferentes tipos de discurso, refletir acerca dos limites de liberdade de expressão, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários, contemplando novos letramentos, incluindo os digitais (BRASIL, 2018).

Para auxiliar nisso, a BNCC procura contemplar diferentes linguagens e letramentos, e também a cultura digital, por meio da leitura de textos pertencentes a diferentes gêneros que permeiam a atividade humana, de forma contextualizada pelas práticas, operando em todos os campos de atuação. Por esses motivos, e segundo as concepções de letramento apresentadas aqui, vale muito mais investirmos em práticas de leitura e escrita voltadas ao dia a dia, à capacidade de aplicar, na prática,

esses conhecimentos para que possam fazer sentido, logo, fazendo-se essencial na prática diária relacionada ao cotidiano de todas as pessoas, ao invés de somente se trabalhar no âmbito da leitura e escrita enquanto alfabetização e/ou práticas sem sentido (BNCC,2018).

Importante ressaltar que o termo letramento surgiu de uma necessidade presente na década de 80, quando emergiram discussões sobre as altas taxas de repetência e analfabetismo no Brasil. Com o surgimento do termo *literacy*, outro olhar foi dado às práticas sociais de leitura e escrita, principalmente, em sala de aula. Não bastava mais apenas decodificar a escrita, era necessário fazer da leitura um instrumento de modificar a realidade social e agir, por meio dela, com compreensão e interpretação do mundo que perpassa os muros da escola.

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de alfabetismo), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2011, p. 29).

Assim, progressivamente, “alfabetismo” foi sendo substituído por “letramento”, mesmo que ainda se encontrem referências que citam o primeiro termo. Tfouni (2010) afirma que houve necessidade de se utilizar um termo mais amplo, que abrangesse, também, práticas que envolvessem leitura e escrita que fossem além da alfabetização. A respeito do surgimento desse neologismo, Kleiman (2008) reitera que, inicialmente, o termo foi utilizado entre linguistas e estudiosos no meio acadêmico a fim de abordar os impactos sociais da escrita, diferentemente dos estudos acerca da alfabetização, à qual se referem as competências de uso e de prática individuais da escrita.

“Letramento”, do inglês *literacy*, com origem latina, *littera*, refere-se à letra e, sob a interpretação de Soares (2009), à condição de ser letrado. Para a autora, o termo abrange uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, valores e funções sociais difíceis de serem contemplados em uma única definição.

Em 2004, Soares defendia que letramento era:

o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2004, p. 39).

Letramento, logo, não é considerado apenas o ato de ler e de escrever somente, mas de ser capaz de desenvolver habilidades de uso do sistema de escrita e leitura, nas práticas sociais que envolvem a língua (SOARES, 2003). Segundo a autora, a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas, quer para o grupo social, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2004). Por isso, torna-se necessário que os educandos tornem-se letrados ao longo do processo de escolarização. Para Graff (1994), o letramento é, acima de tudo, uma tecnologia ou conjunto de técnicas usadas para a comunicação e para a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos. Além de tudo, o letramento é um fenômeno social e produto da transmissão cultural num determinado contexto social, envolve uma análise social (SCRIBNER, 1984).

Ao longo do tempo, contudo, os conceitos de letramento foram sendo modificados e, dessa forma, contemplam mais habilidades do que, simplesmente, envolver práticas e usos de leitura e escrita, o que pode ser confundido com alfabetização. Algumas delas são, além de ler, diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio; identificar, nos gêneros textuais, o foco central do texto; analisar efeitos de sentido; inferir e justificar recursos para efeitos de sentido; produzir e publicar textos de diferentes gêneros; revisar e editar textos produzidos; identificar e analisar posicionamentos; desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, reescrita; apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes; perceber e analisar recursos estilísticos; identificar a forma de organização dos textos; discutir casos; tomar nota em discussões, debates e demais gêneros orais; refletir acerca dos contextos de produção; selecionar informações e dados relevantes; produzir e editar textos; usar adequadamente ferramentas de apoio e apresentações orais; inferir a presença de valores sociais e diferentes visões de mundo, como mesmo sugere a BNCC referente à área de Linguagens e Códigos.

Os estudos de letramento partem de uma concepção de leitura e escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007). Assim, mesmo estando interligadas, as práticas de letramento vão muito além das de alfabetização, iniciando antes mesmo de ler e escrever e estendendo-se ao longo da vida, em situações de compreensão e interpretação cotidianas da língua escrita.

Já para Tfouni (2010), o letramento tem relação com o desenvolvimento das sociedades, tornando-se uma causa de transformações históricas profundas, desde

fatos como o aparecimento da máquina a vapor e da imprensa até a composição da sociedade industrial como um todo. Logo, letramento seria causa e consequência do desenvolvimento. Assim, o termo extrapola o ambiente escolar e perpassa por todas as práticas sociais que envolvem o coletivo.

Com essa reflexão, podemos pensar que a escola é uma das esferas que trabalha – e deve abordar, sem dúvida – as práticas de letramento, mas não a única, por estarmos envolvidos em situações diárias de usos de leitura e escrita. Além disso, ser letrado é ser capaz de desenvolver habilidades não somente de ler e escrever, mas de utilizar a leitura e a escrita na sociedade – o que vai muito além de alfabetizar os indivíduos –, já que envolve compreensão, interpretação, tomada de decisões e resolução de problemas. Desse modo, a alfabetização é uma das esferas que devem ser contempladas pelas práticas de letramento, mas não a única.

Como afirma Soares (2009), em realidades de países como o nosso, o contato com livros, revistas e jornais não é, ainda, algo natural e acessível, portanto, a realidade de alguns contextos do Brasil não contribui para a formação de sujeitos letrados.

Percebe-se, assim, uma dificuldade quanto às práticas de letramento, ainda que perseveremos em propostas que envolvam trabalhar a compreensão e a interpretação de diferentes tipos e gêneros textuais em situações de contexto variados. Para um mundo letrado, cuja escrita se tornou cada vez mais fundamental também por influência das tecnologias, o desafio para que haja a universalização do letramento é permanente. Faz-se necessário um ambiente que vise a contextos e situações que exijam e estimulem a leitura e a escrita, proporcionando, assim, compreensão, interpretação e maior interação com as diversificadas formas de linguagem.

Desse modo, vemos a dimensão individual e a social do letramento no que se refere à atividade do sujeito, bem como às práticas culturais em que o indivíduo está envolvido. É quando o sujeito organiza o seu comportamento para que ocorra, de fato, o desempenho da leitura. Conseguimos ver, portanto, que o conceito de letramento é flexível, visto que essa prática é sempre contínua, mesmo que seu significado tenha sido transformado ao longo do tempo. No próximo item, aprofundaremos a discussão sobre as práticas de letramento.

2.1 PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Em muitos países desenvolvidos, a avaliação busca averiguar o nível de letramento e não apenas o índice de alfabetização, estimando o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita, as práticas sociais de que se apropriaram, como ressalta Soares (2004). Também se pode pensar no conceito de letramento afirmando que alguém pode ser analfabeto, mas letrado, porque, indiretamente, faz uso da leitura e escrita, envolvendo-se em práticas sociais que as contemplem, como no caso dos alunos com deficiência intelectual – caso desta pesquisa –, que podem realizar práticas de letramento sendo ou não alfabetizados, como destaca Soares (2004).

Para que isso ocorra, de fato, é importante a imersão das crianças na cultura escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, o conhecimento e a interação com diferentes tipos e gêneros escritos (SOARES, 2003). Assim, também contempla a leitura de mundo de cada indivíduo e sua aplicabilidade no cotidiano.

Soares (2004) defende que letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita e como isso se relaciona com as necessidades, os valores e as práticas sociais. É aplicar habilidades necessárias para cultivar a leitura e a escrita em uma interpretação. É o processo para o pleno desenvolvimento do homem, que pode responder a tais perguntas: *como?*, *por quê?* e *quando?* ler e escrever.

Tfouni (1995) traz um conceito diferente de letramento ao reiterar que, do ponto de vista sócio-histórico, o que existe nas sociedades industriais modernas são graus diferentes de letramento, já que, possivelmente, há letramento em todas as práticas. A autora cita ainda a perspectiva etnocêntrica que afirma que somente com a aquisição da escrita as pessoas conseguem desenvolver raciocínio lógico-dedutivo, a capacidade para resolução de problemas, uma vez que o pensamento dos alfabetizados é “racional”, incapacitando, preconceituosamente, assim, os não-alfabetizados. A autora afirma ainda que todos somos letrados, embora em graus diferentes, e que apenas os alfabetizados possuem nível de racionalidade a ponto de poder pensar com criticidade.

Tfouni (1995) defende ainda que para a escrita, necessitamos de habilidades cognitivas, como abstração e conhecimento; ideológicas, como a completude de um texto; e a epistemológica, a centralidade do linguístico. Com isso, pelo que nos fala Tfouni (1995), podemos ver que o sujeito letrado e alfabetizado tem mais poder do que o sujeito letrado não-alfabetizado. A sociedade e a escola não nos garantem igualdade quanto ao acesso ao conhecimento e à participação.

Dado que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9) e a compreensão do texto implica a percepção das relações entre o texto e o contexto, Freire (1989) declara que tanto a leitura da palavra quanto a de mundo andam juntas e que não é possível texto sem contexto. Ele afirma que o problema não é a leitura da palavra, mas o de uma leitura mais rigorosa do mundo, que sempre a precede, além disso ele ressalta que, para a sociedade que exclui dois terços da sua população e que impõe ainda injustiças à grande parte, é urgente que vejamos a leitura e a escrita por um ângulo de luta política (FREIRE, 1989).

O autor coloca, ainda, que todos sabemos algo e/ou ignoramos alguma coisa, por isso aprendemos sempre, e, para a leitura e a escrita, a prática é essencial para atribuir significado sem decorar um “be-a-bá”. A escrita exige disciplina, já que não podemos ler um texto sem atenção ou desistirmos ao encontrar a primeira dificuldade.

Ampliando a discussão, Rojo (2012) afirma a necessidade de uma *Pedagogia dos Multiletramentos*, que, em 1996, foi afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (*New London Group*), um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos na cidade de Nova Londres, em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto em seu favor intitulado *A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures*.

Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de que a escola tomasse a seu cargo os novos letramentos emergentes em sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICs, e de que levasse em conta e incluísse nos currículos a grande variedade de culturas presentes já nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade, com o outro, como defende a autora.

Além disso, Rojo (2012) destaca que o Grupo de Nova Londres também apontava para o fato de que essa juventude – os alunos – contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal. Para abranger esses “multi” –

a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais esta se comunica e informa –, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: “multiletramentos”.

Para Rojo (2013), as práticas de leitura e escrita no contexto das mídias digitais denominam-se “letramentos múltiplos” ou “multiletramentos”. Na perspectiva dos multiletramentos, o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem, a fala e a música. Nesse sentido, refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los e produzi-los. O desenvolvimento de linguagens híbridas envolve, dessa forma, desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores, como propõe a autora.

Para novos tempos, novos letramentos. Rojo e Moura (2012, p. 8) ressaltam que:

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação, mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos.

Rojo e Moura (2012) afirmam que multiletramento é mais do que letramentos múltiplos (multiplicidade e variedade das práticas letradas reconhecidas ou não pelas sociedades), visto que ele “aponta para a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (p. 13).

Com isso, vemos que são necessárias novas ferramentas além daquelas que estamos acostumados – caderno, livro, lápis. Os recursos, agora, também podem ser audiovisuais, de edição, tratamento de imagem e, com isso, o texto deixa de ser algo fechado e limitado em si mesmo e passa a ser questionado, dialogado. Os textos trabalhados agora na perspectiva do multiletramento são interativos, colaborativos, híbridos.

Rojo (2013) propõe que a pedagogia do multiletramento exige e incentiva um aluno crítico, autônomo e, ao invés de proibir alguns recursos em sala de aula, como o celular, utiliza-os como recursos para a interação e comunicação. Assim, para o

multiletramento, o aluno passa a ser sujeito de sua aprendizagem e criador de sentido, não mais objeto, como destaca Paulo Freire (2003).

Os próprios conteúdos passaram por reformulação a partir desses conceitos, já que o “velho currículo” de textos canônicos agora precisa dividir seu espaço com as escritas de *blogs*, *vlogs*, *e-mails*, mensagens de texto e publicações em redes sociais, adaptadas ao dia a dia atual. Não há perda de espaço por parte do primeiro, apenas uma visão mais variada do que pode contribuir também para o aprendizado do aluno, por condizer com a sua realidade, assim trata-se de uma diversidade cultural e de linguagens na escola. Necessita-se de uma proposta de uma “pedagogia” que leve em conta e inclua nos currículos “a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aulas de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância com a diversidade cultural, com a alteridade” (ROJO; MOURA, 2012, p. 12).

De acordo com Rojo (2012), a multiplicidade de linguagens evidente nos textos em circulação social atualmente exige multiletramentos, ou seja, exige “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (p. 19). Dito de outra forma, os textos que são compostos de muitas linguagens exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer que o leitor possa estabelecer significados (ROJO, 2012).

Rojo (2012, p. 23) destaca ainda algumas características importantes dos textos nos multiletramentos:

(a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteiros, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Por apresentarem essas características, a autora incita que o formato de redes (hipertextos, hipermídias) é a melhor forma de se apresentarem. No que se refere à multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos em circulação, esta é bastante evidente em textos em circulação social, seja nos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não. As imagens e o arranjo de diagramação fazem significar os textos contemporâneos – quase tanto ou mais que os escritos ou a letra.

Esses letramentos, portanto, ficam multiletramentos para poder contemplar todas essas novas ferramentas que vão muito além da escrita, mas incluem também

as mais variadas formas de contemplar a linguagem e a comunicação – áudio, vídeo, imagem etc. Assim, a capacidade da língua de se transformar com o tempo também requer a emergência de novas formas de letramento.

Com o permanente desafio em se trabalhar com letramento e multiletramentos em ambiente escolar e até mesmo na sociedade, tudo se intensifica quando falamos de estudantes com alguma deficiência intelectual. Apesar da urgência dessa temática, ainda são insuficientes os estudos que abordam essa questão – letramento em estudantes com deficiência intelectual.

Surge, dessa forma, a necessidade e relevância deste estudo a fim de abordar esses estudantes que também necessitam dessas práticas para se tornarem cidadãos atuantes e independentes em sua comunidade.

2.2 LETRAMENTO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ESTUDOS RELACIONADOS

Este subcapítulo se propõe a analisar algumas pesquisas científicas, no Brasil, que tenham trabalhado com a articulação de letramento com deficiência intelectual. Em dezembro de 2020, foram realizadas buscas nas duas principais revistas de Educação Especial, a *Revista Brasileira de Educação Especial* e *Revista de Educação Especial*, tendo como critério temporal produções dos últimos vinte anos, usando como descritores *letramento e deficiência intelectual / mental / Síndrome de Down*. Como critério de exclusão, descartaram-se artigos que não se relacionem à Deficiência Intelectual / Mental ou não trabalhem com letramento dentro do tema “deficiência”. No total, na *Revista de Educação Especial* foram resgatados 16 artigos, sendo excluídos 14, por tratarem de letramento somente, sem focar na questão da deficiência em estudo neste trabalho. Assim, restaram dois artigos. Na *Revista Brasileira de Educação Especial*, foram encontrados cinco artigos, sendo quatro excluídos por não contemplarem a temática, restando apenas um como fonte para a presente pesquisa.

Na *Revista Brasileira de Educação Especial*, o artigo encontrado tem como título “O trabalho com o gênero textual História em Quadrinhos com alunos que possuem Deficiência Intelectual”, de 2018, de autoria de Shimazaki, Auada, Menegassi e Mori. Esse texto tem por objetivo relatar, analisar e refletir sobre as estratégias desenvolvidas para que as pessoas com deficiência intelectual se apropriem dos conceitos científicos presentes nas histórias em quadrinhos, por meio

de uma pesquisa-ação desenvolvida com quatro alunos de uma escola pública do Paraná, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Como resultado, foi constatado que os sujeitos se apropriaram do conjunto de conceitos científicos que constituem o gênero textual História em Quadrinhos e melhoraram a qualidade da compreensão e interpretação das HQs e, por conseguinte, suas possibilidades de atuação social. No entanto, os conceitos que os sujeitos não apresentaram melhora significativa foram: compreensão do tema, finalidade e clímax, o que mostra que é possível haver a compreensão por meio do uso de estratégias pedagógicas, mesmo que alguns itens continuem com certo desafio de compreensão, para todos os estudantes e não apenas os com alguma deficiência intelectual.

O primeiro artigo encontrado na *Revista de Educação Especial* tem como título “Estratégias de Letramento voltadas à intervenção fonoaudiológica em pessoas com Síndrome de Down”, de autoria de Delgado, Barbosa, Macêdo, Lima, Regis, Lima e Alves (2019), cujo objetivo era caracterizar e discutir as estratégias de letramento utilizadas na intervenção fonoaudiológica em sujeitos com Síndrome de Down. Assim, o método utilizado foi a análise documental dos prontuários de 29 pessoas, de ambos os sexos, atendidas em um projeto de extensão universitária, com idades entre dois e trinta e um anos.

A análise dos dados observou as práticas de letramento utilizadas com os indivíduos, seguida da categorização em dois grupos de acordo com os objetivos da intervenção. Observou-se que as estratégias de letramento encontradas puderam contribuir para o desenvolvimento linguístico, educacional e social da pessoa com síndrome de Down. Elas não só possibilitam uma melhora nos déficits cognitivos ou linguísticos apresentados, mas também fornecem uma maior competência e autonomia para realização de atividades linguísticas em diversos contextos sociais.

O segundo artigo encontrado na *Revista de Educação Especial* intitula-se “Indivíduos com deficiência e mediação em leitura: reconstruindo identidades”, escrito por Rocha, Alves e Neves (2007), cujo objetivo era investigar os processos sociais de reconstrução da identidade de indivíduos com deficiência, quando atuam como mediadores da aquisição da leitura por seus pares na APAECG por meio de pesquisa qualitativa incluindo aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas, bem como observação das sessões de leitura e dos encontros de formação desses leitores. Como resultados dessa pesquisa, podemos ver que, ao assumirem a condição de

leitor-mediador, há a contribuição para o desenvolvimento do letramento, superando, dessa forma, o conformismo perante a incapacidade atribuída a esses sujeitos, muitas vezes, na sociedade. Logo, essa se mostrou uma prática pedagógica incluyente em que há a reconstrução desses sujeitos enquanto capazes, produtivos e letrados, desconstruindo a ideologia da normalidade e a reprodução ideológica de que são alvo historicamente.

Realizou-se também um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscando dissertações e teses desenvolvidas no Brasil, utilizando-se os mesmos critérios de busca dos artigos. Das 52 pesquisas resgatadas na BDTD, apenas seis escritos se relacionam ao tema de estudo – letramento e deficiência intelectual / mental / Síndrome de Down. As dissertações e teses são apresentadas a seguir.

Letramento emergente, consciência fonológica e leitura de alunos com deficiência intelectual no ensino regular, de Barbosa (2014), tem por objetivos examinar o aproveitamento referente às habilidades do letramento emergente e às habilidades de leitura básicas apresentadas por um grupo de cinco alunos com deficiência intelectual que cursavam as séries iniciais do ensino fundamental e identificar as expectativas do professor da sala de recursos e dos pais quanto à aquisição de aprendizagens acadêmicas por parte dos alunos. Foram utilizadas entrevistas para a obtenção dos dados e os resultados indicaram que os alunos apresentaram familiaridade somente com uma parcela reduzida e menos crítica do conjunto de componentes do letramento emergente e de habilidades de consciência fonológica e nenhuma familiaridade com as habilidades de decodificação de palavras isoladas e em textos, não alcançando os critérios mínimos estabelecidos para a leitura nesta etapa da alfabetização.

Sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual, de Alencar (2015), objetivou analisar os sentidos e significados que cinco adultos com deficiência intelectual atribuem à alfabetização e ao letramento. Trata-se de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso múltiplo e os instrumentos adotados foram análise documental, entrevista semiestruturada e aplicação de um protocolo de avaliação em leitura e escrita. Os dados revelaram que os sujeitos conhecem materiais escritos, mas nem todos acessam esses materiais da mesma forma. Constatou-se que alguns avançaram nos aspectos referentes à língua escrita e outros não e que os sentidos e significados atribuídos à leitura e à escrita reverberam

o modo como ocorre a alfabetização, em que o significado estabilizado resultante de práticas pedagógicas de leitura e escrita geralmente não tem ligação com o contexto social. Esses questionamentos levam à hipótese de que, além das acadêmicas, existem outras habilidades importantes para a vida dessas pessoas, já que anseiam por práticas pedagógicas que apresentem a língua escrita com funcionalidade de letramento com vistas à autonomia para a vida, que contemplem não só habilidades cognitivas, mas também habilidades sociais, de forma a terem possibilidades de dar sentido e significado social à leitura e à escrita.

Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento, de Almeida (2016), teve como objetivo analisar a construção de conhecimento e o letramento de estudantes com deficiência intelectual matriculados em salas comuns de escolas regulares do Ensino Fundamental I. Os sujeitos da pesquisa foram 14 alunos com deficiência intelectual matriculados em salas de aula regulares que frequentavam também a sala de recursos multifuncional e 12 professores que atuavam com esses alunos nesses espaços. Os dados foram coletados por meio de observação participativa, entrevista com grupo focal e análise documental, além disso, as discussões foram fundamentadas teórica e metodologicamente na epistemologia histórico-cultural de Vigotski. Os resultados mostraram a necessidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas baseadas na bidocência para a construção de caminhos reais que levem à escolarização; uma ampliação na formação dos professores que possibilite a construção de uma nova consciência sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e a construção de um processo avaliativo processual e contínuo em um diálogo entre educação especial e educação comum.

A língua portuguesa na educação especial: problematizando leitura, escrita e mediação, de Santanna (2011), investigou e analisou dados de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) por alunos com Deficiência Intelectual, em um contexto de uma APAE – Educadora, com uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de apontar em que medida a mediação/colaboração entre pares mais experientes contribui para o desenvolvimento da linguagem. O *corpus* constituiu-se dos Planos de Estudo de LP que orientam o trabalho no que se refere ao ensino-aprendizagem da referida disciplina, de registros feitos em diário de campo durante observações de aula de LP, além de gravação em vídeo de uma aula de língua materna (LM). Foram adotados pressupostos da teoria sócio-histórica de Vigostki e os resultados indicaram

que a deficiência não compromete o aprendizado da LP / desenvolvimento da linguagem, em relação ao que é proposto, principalmente quando tensionada a zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Em *O que a gente vai fazer hoje?: evidências de letramento em atendimento educacional especializado de alunas com diagnóstico de deficiência intelectual*, de Leite (2016), foram respondidos os seguintes questionamentos: como acontecem as atividades que visam ao desenvolvimento da linguagem de alunos com deficiência intelectual em atendimentos educacionais especializados e em que medida essas contemplam a noção de letramento? Por meio da análise de dados foram evidenciados os trabalhos com a língua / linguagem de alunos em AEE. Os resultados mostram uma leve aproximação das atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncional com a proposta de letramento; demonstram que nem sempre ocorria receptividade das atividades propostas; e apontam que é necessária ênfase em atividades de letramento que promovam um trabalho com a linguagem de qualidade. Logo, as atividades de letramento desenvolvidas na Sala de Recursos podem se constituir em uma possibilidade de valorização da linguagem de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual.

E, finalizando a relação de estudos destacados para esta análise, há a pesquisa *Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual*, de Conti (2014), que visava estruturar, aplicar e analisar um programa de promoção do Letramento Emergente para alunos pré-escolares com deficiência intelectual pautado na abordagem de ensino caracterizada como leitura compartilhada. Esse estudo enquadra-se em descritivo e exploratório. Os resultados indicam que os participantes tiveram oportunidades sistemáticas de explorar livros e escolhê-los de forma independente, bem como observar e ouvir a professora ler. Assim, demonstra haver engajamento nas atividades e um aumento no interesse por livros e leituras, na participação durante as leituras, na compreensão das histórias, no manuseio apropriado dos livros, no uso de conceitos sobre escrita e de suas funções.

A presente pesquisa apresenta algumas aproximações e algumas singularidades com relação às publicações já existentes. Dessa forma, busca contribuir com estudos sobre essa temática, aprofundando a reflexão e as possibilidades de instrumentalização sobre o tema. Além disso, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) vem

demonstrando preocupação e está à frente na luta para que haja universalização da alfabetização – entendida, aqui, como sinônimo de letramento – desde 1946, a fim de desenvolver um mundo alfabetizado para todos, sendo parte intrínseca dos direitos à educação que empodera os povos e os faz participarem plenamente da sociedade, melhorando, assim, a qualidade de vida da população, sendo capaz de reduzir a pobreza e ampliando as oportunidades ao longo da vida.

Como essa instituição assegura (UNESCO, 2019), apesar de seus esforços, em escala mundial, há, ainda, pelo menos, 750 milhões de jovens e adultos que não sabem ler nem escrever e 250 milhões de crianças que não conseguem desenvolver as capacidades básicas de cálculo e leitura e escrita. Isso acarreta a exclusão de pessoas que não conseguem atuar plenamente em seu entorno social. Até 2030, a UNESCO segue na busca pelo alcance e pela diminuição desses números a fim de promover um mundo letrado a todos de forma igualitária e não como modo de exclusão ou prestígio social, como ainda vemos hoje.

Se pensarmos a respeito dessa dificuldade em universalizar o letramento, imaginemos a parcela da população com alguma deficiência intelectual. Nesse sentido, caberia à escola olhar para cada estudante de forma individual e singular a fim de potencializar suas habilidades ao invés de focar em suas limitações, por ser esta uma instituição que oferece a apropriação de conhecimento, não sendo diferente para os estudantes com deficiência intelectual. Logo, todos os indivíduos precisam participar das atividades propostas pelo currículo de cada ano escolar, visando a uma prática pedagógica que ofereça estratégias a fim de promover a aprendizagem às necessidades de cada um, levando em conta suas potencialidades e limitações, com um plano de atendimento individualizado, como defendem Galvani e Mendes (2018).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) preconiza a garantia e plenitude do acesso curricular para os estudantes com deficiência, sendo que as instituições educacionais precisam ofertar recursos e adequações para o atendimento das características dos estudantes com deficiência intelectual com suas práticas voltadas à qualidade e à igualdade de condições. Isso significa que o estudante com DI tem o direito de acessar o mesmo currículo escolar, portanto o que deve diferenciar são as estratégias pedagógicas e o nível de complexidade, a quantidade e temporalidade de cada proposta para acessar um mesmo currículo regular de forma flexível, que vise à individualização do processo de aprendizagem.

Além disso, é assegurada a adaptação curricular “como um instrumento que pode e deve tratar de avançar no desenvolvimento geral de cada pessoa” (HEREDERO, 2010, p. 199), por meio de adaptações e flexibilizações a partir da organização de estratégias metodológicas, critérios e procedimentos de avaliação que auxiliem e promovam a aprendizagem com o objetivo de atender às individualidades do estudante com deficiência intelectual.

Sabemos que, ao inserir um aluno com deficiência intelectual na sala de aula regular, a preocupação de toda a comunidade escolar está em desenvolver um planejamento pedagógico que atenda às necessidades individuais para que esse estudante participe e não se prejudique com a falta de conhecimentos escolares. Para Minetto *et al.* (2012, p. 55), as “adaptações são únicas para cada aluno, não poderemos apresentar algo que venha a ser ‘receita’ que possa ser aplicada em todos os casos”. Logo, cabe a toda a equipe pedagógica da instituição educacional, a partir das diretrizes básicas dos conteúdos a serem ensinados para a turma e dos documentos que regem a prática escolar, analisar o que é mais adequado ao estudante e, conforme a necessidade, realizar a organização da sequência de conteúdos e controlar o tempo necessário para realização das atividades escolares.

No entanto, para a escola, trabalhar as práticas de letramento com estudantes com deficiência intelectual torna-se ainda mais desafiador, dado que vai além de ofertar matrícula e acesso ao ambiente escolar, mas também precisa abarcar a participação e a apropriação do conhecimento. Para que essa prática ocorra, não há receita, tendo em vista a singularidade de cada indivíduo, porém trocas entre profissionais da escola regular e da educação especial são primordiais e necessárias, como no caso na sala de recursos, caso houver.

Para que haja a inclusão escolar, não basta a inserção do estudante com DI ao ambiente regular de ensino, é oportuno que haja, também, escolarização e, assim, aprendizagem. Logo, Oliveira (2008) cita estratégias importantes a serem utilizadas, destacando: metodologias de ensino buscando alternativas pedagógicas para que esse estudante participe das atividades na sala de aula; adequações curriculares, de nível e de intensidade de apoios; e, por fim, recursos de ensino que promovam o acesso à aprendizagem efetiva. Dessa forma, a leitura e a escrita são essenciais, sendo necessárias adaptações voltadas à individualidade de cada estudante para que visem às práticas de linguagem. Silva (2013) propõe que a alfabetização desses estudantes deve ser de forma ordenada, sistêmica e progressiva desde o trabalho

com letras e sons até a leitura e escrita de pequenos textos. Para que isso ocorra, é necessário material vasto e diversificado, bem como a mediação docente. Além disso, vale enfatizar que textos orais são tão necessários quanto os escritos e jogos educativos podem ser ferramentas importantes para o ensino de leitura e escrita dos alunos com esse tipo de deficiência, como jogos de memória, bingos, quebra-cabeças, jogos de sequência lógica, jogos on-line, alfabeto móvel e outros que possam estimular o desenvolvimento da fala, além da leitura e escrita.

A organização e a sistematização das práticas de letramento são necessárias para os alunos com DI, pois não basta ensinar a ler e a escrever, contribuindo para a inserção desse indivíduo na sociedade, sendo autônomo e capaz de participar ativamente da sociedade da qual faz parte. Além disso, o letramento realizado para os estudantes com DI deve ser embasado em experiências socioculturais, familiares e escolares, como garante Gomes (2001), por meio de contação de histórias, rodas de leituras e acesso a diferentes materiais para leitura (livros, revistas, jornais ou gibis), já que, conforme defendem Figueiredo e Gomes (2003), a oportunidade de vivenciar as experiências leitoras faz com que esses estudantes se beneficiem dessas práticas.

Assim, vemos que a deficiência intelectual é heterogênea e repleta de particularidades, logo não há métodos e/ou estratégias únicos que abarquem todo público-alvo da DI. No entanto, por meio de uma rede entre profissionais da educação e comunidade escolar, podemos traçar planos e propostas curriculares que garantam a apropriação do conhecimento a esses estudantes a fim de que haja a escolarização de todos os sujeitos. No que se refere ao letramento, sabemos dos desafios permanentes para que ocorra a aprendizagem baseada em práticas com sentido, mas, a partir de planejamento, organização e estratégias pensadas individualmente, é que podemos promover a vivência de uma aprendizagem significativa.

A educação da pessoa com deficiência tem sido pensada de diferentes formas ao longo dos anos, assim como a própria compreensão da deficiência. No próximo capítulo, aprofundaremos essa questão, pois acreditamos que o entendimento do papel da educação especial e inclusiva, bem como a concepção sobre a pessoa com deficiência, irá impactar nos processos educacionais, na perspectiva dos diferentes atores envolvidos.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS CONCEPÇÕES E DESAFIOS

A história humana sempre foi e continua sendo marcada mais pelas diferenças entre as pessoas do que propriamente pelas suas semelhanças. Em relação às pessoas com deficiência, pode-se compreender que os tratamentos para com elas eram diversificados, de acordo com a época e/ou com a classe social à qual pertenciam. Castigos divinos e crenças de superpoderes são exemplos que caracterizaram a história das pessoas com deficiência ao longo do tempo. Este capítulo pretende retomar algumas dessas concepções, situar as diferentes compreensões e sintetizar um pouco das políticas atuais na perspectiva da inclusão.

Ao se falar em educação inclusiva hoje, pode não se imaginar o quanto essa trajetória foi marcada por diversos empecilhos, limitações e obstáculos, que também está articulada à forma de se compreender a deficiência. Essa compreensão foi modificada ao longo dos séculos, assim como suas nomenclaturas e o modo pelo qual se atendiam ou educavam essas pessoas. Sempre houve, ao longo da história, uma resistência para a aceitação social das pessoas com deficiência, já que elas “fugiam dos padrões da normalidade” impostos tacitamente pela sociedade.

O convívio social e educacional foi marcado por fases diferentes em cada época, devido a circunstâncias culturais e sociais. Segundo Correia (1999), a Idade Antiga, na Grécia, era considerada um período de grande exclusão social, pois crianças nascidas com alguma deficiência eram abandonadas ou mesmo eliminadas, sem chance ou direito ao convívio social, visto que o corpo belo e perfeito era cultuado. Conforme Buccio e Buccio (2008, p. 60), “existiam registros recomendando que as autoridades gregas deveriam esconder as crianças nascidas com qualquer deficiência, de modo que não pudessem ser encontradas”.

Em civilizações mais antigas, a divindade era responsabilizada pelas situações de sofrimento comuns ao cotidiano das pessoas, uma vez que todos os males que afligiam a pessoa, bem como os demais seres vivos, eram compreendidos como castigo divino. Entre esses males, a doença e a deficiência não passavam despercebidas. A classe social também definia toda a vida desse povo. Ser deficiente pobre era sinônimo de exclusão, abandono e sofrimento (SACCHI, 1976; SOGGIN, 1984).

Portanto, como afirma Santiago (2009), as deficiências eram vistas como deformações, comprometimentos que não só prejudicavam o desempenho físico, mas afetavam a harmonia entre corpo e mente. Assim, pessoas com deficiência eram banidas do convívio com as famílias, e, se sobrevivessem, deveriam recorrer a locais distantes da cidade.

No entanto, “em Roma, houve casos de cidadãos romanos com deficiência que foram apreciados e que chegaram mesmo a ocupar posições de destaque” (SOUZA, 1982, p. 25). Como pode, nas mesmas civilizações, haver registros de pessoas com diferentes deficiências que eram vangloriadas e outras que eram torturadas? Um fator que distinguia, nesse período, uns dos outros era a classe social a que pertenciam. Segundo Souza (1982), havia tratamentos distintos em razão da classe social de acordo com a deficiência, assim esses indivíduos podiam ser sacrificados ou protegidos.

Na Idade Média, pessoas com deficiência eram também marginalizadas, até por questões sobrenaturais, rotuladas como inválidas, perseguidas e mortas. Assim, muitas vezes, as famílias preferiam escondê-las e privá-las da vida comunitária e social. Durante esse período, os princípios cristãos de caridade e compaixão contribuíram, também, para que a deficiência fosse, parcialmente, tolerada entre os europeus. Ruckert e Souza (2016) defendem que, sob influência do cristianismo, o extermínio dos deficientes deixou de ser praticado, e o sustento das pessoas com limitações passou a ser compromisso das famílias e da Igreja. A Idade Média foi marcada por sentimentos de rejeição ou, até mesmo, pela supervalorização dessas pessoas. Sentimentos contraditórios, ligados a algumas crenças de que a deficiência intelectual podia ser uma espécie de punição de pecados antepassados. Essa visão cristã articula-se com o que Harris e Enfield (2003) apresentam como o modelo caritativo, em que o sujeito é visto como alguém que precisa de ajuda e não possui potencial em si, sendo oferecidas tarefas menos desafiadoras, reforçando a sua dependência e sua autopercepção como incapaz.

No início da Idade Moderna, o Renascimento promoveu uma valorização do ser humano, e os fenômenos naturais e os do corpo humano foram submetidos à crítica do racionalismo e do cientificismo, como ressaltam Ruckert e Souza (2016). O Iluminismo também reforçou a valorização do ser humano e inaugurou os estudos acerca da deficiência e das possibilidades de tratamento, como defendem esses autores. No Renascimento, a deficiência passou a ser vista de modo mais natural,

embora ainda não fosse aceita. Logo, ficou reconhecida a sua condição humana, mas como insuficiência.

No século XVIII, a deficiência intelectual passou a ser explicada enquanto patologia, e, na Europa, era comum o isolamento dos “loucos” em instituições psiquiátricas a fim de obter controle sobre eles, conforme Ruckert e Souza (2016). Conforme Jannuzzi (2004), no Brasil, por volta do século XVIII, o atendimento aos deficientes restringia-se aos sistemas de abrigos e à distribuição de alimentos nas Santas Casas, salvo algumas exceções.

Já no século XIX, muitas foram as designações para as pessoas com deficiência: idiota, imbecil, demente, anormal, retardado. Sob forte influência do pensamento médico, a criança deficiente foi considerada doente e dependente do atendimento clínico, apontando possibilidade de melhoria para indivíduos deficientes mediante tratamento (RUCKERT; SOUZA, 2016). A concepção que busca aproximar a pessoa com deficiência da normalidade articula-se com o modelo médico em que, segundo Augustin (2012), vê-se a deficiência enquanto uma patologia, buscando, assim, sua cura. Embora não haja como rejeitar esse modelo devido aos benefícios físicos e sensoriais, a crítica a ele é que relativiza a deficiência, alegando que pode ser curada.

De acordo com Ruckert e Souza (2016), no início do século XX, o atendimento às pessoas com deficiência cresceu na Europa, sobretudo depois da Primeira Guerra Mundial, em que muitos dos que sobreviveram ao conflito estavam mutilados e necessitavam de programas especializados para se reintegrarem à sociedade. Com isso, a questão educacional foi configurando-se mais pela concepção médico-pedagógica, mais centrada nas causas biológicas da deficiência. Mesmo assim, ainda predominava o paradigma da “exclusão” por meio das instituições de ensino especial ou classes especiais.

A partir das discussões sobre os direitos humanos em nível internacional, começa a se fortalecer o espaço da pessoa com deficiência, e, conforme Augustin (2012), surgem críticas sobre o modo como a sociedade organiza-se, defendendo que é ela mesma que causa a exclusão, pois desconsidera as particularidades das pessoas com deficiência e necessidades especiais.

Por volta da década de 1990 e início do século XXI, avançam os estudos em Educação Especial no Brasil, como afirma Mazzotta (2005). De acordo com suas pesquisas, é possível destacar três atitudes sociais que marcaram o desenvolvimento

da Educação Especial no tratamento dado às pessoas com deficiência: marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação.

Na marginalização, desacreditava-se na capacidade de pessoas com deficiência, o que gerou uma completa omissão da sociedade na organização de serviços para esse grupo da população. Logo após, veio o assistencialismo, em que as atitudes eram marcadas por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário, que buscava apenas dar proteção às pessoas com deficiência, permanecendo a descrença no potencial desses indivíduos. Somente mais tarde, veio a preocupação com a educação, cujas atitudes eram de crença nas possibilidades de mudança e desenvolvimento das pessoas com deficiência, e, com isso, houve a preocupação com a organização de serviços educacionais.

Sassaki (2006) explica o processo de inclusão/integração educacional em quatro fases, que ocorreram ao longo do desenvolvimento da história da inclusão: 1) exclusão: período em que não havia nenhuma preocupação ou atenção especial com as pessoas com deficiência, pois eram rejeitadas e ignoradas pela sociedade; 2) segregação institucional: as pessoas com deficiência eram afastadas de suas famílias e recebiam atendimentos em instituições religiosas ou filantrópicas (foi nesse período que surgiram as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação); 3) integração: algumas pessoas com deficiência eram encaminhadas às escolas regulares, classes especiais e salas de recursos, após passarem por testes de inteligência, sendo assim, esses alunos eram preparados para adaptar-se à sociedade; e 4) inclusão: recente e em processo atualmente, prevê que todas as pessoas com alguma deficiência devem ser inseridas em classes regulares, sendo que os ambientes físicos e os procedimentos educativos é que devem ser adaptados aos alunos, conforme suas necessidades e especificidades.

Stainback e Stainback (1999) demonstram que, até chegar ao modelo de inclusão, as condições econômicas eram a base para o controle e a exclusão das pessoas que não se encaixavam no padrão de sociedade almejado nos Estados Unidos da América. Conforme esses autores, a segregação apresentou força entre os séculos XIX e XX. Esse período foi de intensas mudanças da base econômica daquele país, em que estava ocorrendo a transição entre o modelo de produção agrícola para o de produção industrial. Além disso, era o momento que o controle dos estudantes com deficiência em instituições segregadas representava uma forma de retirar do ambiente escolar os obstáculos para o funcionamento dos espaços destinados à

formação da força de trabalho alfabetizada e disciplinada. Além dos Estados Unidos, essa lógica também se fez presente e ainda se faz hoje em nosso país.

Além disso, desde Platão e Aristóteles, a negação da diferença e a subversão da diversidade levavam a pensar que os sujeitos deveriam ser semelhantes a um perfil tido como ideal, organizando, dessa forma, o mundo a partir da homogeneização dos seres, conforme destacam Lanuti e Mantoan (2018). No entanto, isso vem sendo superado por estudos que têm como base a diferença em si, como é o caso da Filosofia da Diferença, que nos permite entender a exclusão daqueles que eram considerados diferentes, bem como os efeitos do pensamento platônico e aristotélico na sociedade ao longo dos tempos.

Compreender as formas pelas quais a sociedade exclui algumas pessoas abre possibilidades para um novo modo de pensar a educação que não concebe os seres como um fragmento de uma categoria qualquer e que, portanto, está relacionado à diferença de todos e não de um grupo à parte (LANUTI; MANTOAN, 2018, p. 120).

Assim, todos fazemos parte da diferença, da ideia de que não somos estáticos, e, portanto, devemos viver a diversidade como um direito individual, dentro e fora do espaço escolar. Logo, como defende Deleuze (2000) – um dos representantes da Filosofia da Diferença –, não há modelos a serem seguidos, o “outro” não é o diferente, já que todos somos diferentes. Nesse sentido,

a escola deve ser reestruturada de modo que o processo de ensino seja planejado e desenvolvido a partir da imprevisibilidade das relações humanas, da capacidade de diferenciação do sujeito em relação a si mesmo e não ao outro, da diferença de todos e não de alguns (LANUTI; MANTOAN, 2018, p. 122).

No Brasil, o discurso favorável à inclusão foi fortemente influenciado por movimentos e declarações internacionais, desde o final da década de 40, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, tomando maior impulso a partir dos anos 90 em favor da implantação das reformas neoliberais. A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) produziu vários documentos internacionais, norteadores para o desenvolvimento de políticas públicas de seus países-membros. O Brasil, membro da ONU e signatário desses documentos, reconhece seus conteúdos e respeita-os na elaboração das políticas públicas nacionais. Dentre os documentos produzidos, destacamos: Declaração Universal dos Direitos Humanos;

Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem; Declaração de Salamanca; Convenção da Guatemala e a Declaração de Montreal.

Esse movimento mundial teve alguns marcos históricos importantes: em 1990, a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien – Tailândia, durante reunião da UNESCO, aprovou objetivos da Educação para Todos. Em 1994, em Salamanca – Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade produziu o documento conhecido como Declaração de Salamanca que estabelece os princípios da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (PIMENTEL, 2012, p. 35).

Conforme Pimentel (2012), foram grandes marcos históricos que asseguraram a educação da pessoa com deficiência, bem como seus direitos. No entanto, somente a legislação não garante a prática da lei da inclusão, já que essas ações tornam-se insuficientes para desconstruir os obstáculos que viveram as pessoas com deficiência ao longo da história.

Com isso, conforme propõem Rodrigues e Lima (2017), mudanças passam a ocorrer desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, em que fica estabelecido, no art. 205, que “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, não paginado), garantindo, no art. 206, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, não paginado). De acordo com a LDB 9.394/96, em seu art. 59, a educação especial corresponde aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Segundo dados do MEC / INEP, no que se refere ao Censo Escolar, o total de matrículas ao público-alvo da educação especial no Brasil, de 2007 a 2014, demonstra um crescimento importante em relação à inclusão de estudantes com deficiência. Em 2007, por exemplo, 270 mil alunos frequentavam escolas especiais, enquanto em 2014 esse número passou a ser de 161 mil estudantes. De 77 mil que frequentavam as classes especiais em 2007, somente 27 mil permaneceram em 2014. Portanto, de 306 mil estudantes que estavam em salas de aula regulares em 2007, em 2014 esse número ultrapassou a marca de 698 mil alunos com deficiência incluídos no ambiente escolar junto aos demais, conforme afirma Kassar (2016). Já o Censo Escolar da Educação Básica de 2017 registrou, no Brasil, a matrícula de 896 mil estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades / superdotação incluídos em classes

regulares de escolas de Educação Básica, em contraponto a 169 mil matrículas em escolas ou classes exclusivas de educação especial.

Ainda hoje, mesmo com um grande avanço em leis, em estudos sobre inclusão na sociedade, as principais barreiras que se fazem muito presentes são a discriminação e o preconceito para com esses sujeitos, aos quais, muitas vezes, não é permitido ter uma vida com igualdade de oportunidades.

Sánchez (2005) apresenta a ideia de que a educação inclusiva é acima de tudo uma questão de direitos humanos, acreditando que não se pode segregar nenhuma pessoa em razão da sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, gênero ou grupo étnico, o que iria contra os direitos humanos. Ou seja, conforme a autora, o direito à educação é de todos, assegurado por lei. Assim, legalmente, o Brasil propõe oferecer uma educação inclusiva alicerçada em igualdade de oportunidades.

Legislações e documentos visam garantir a inclusão desde a década de 90, como a Política Nacional de Educação Especial de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Parâmetro Curricular Nacional com as adaptações curriculares para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais de 1999, os Planos de Educação de 2000 e 2014, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o Atendimento Educacional Especializado de 2008, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2009 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, com a criação do Estatuto Brasileiro de Inclusão, em 2015. No entanto, há tensão entre a proposta política, as condições garantidas pelo governo e as práticas existentes nos ambientes escolares, e, por esse motivo, suscitam-se dúvidas quanto à efetividade da inclusão em relação ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem desses indivíduos, já que se sabe que, historicamente, a escola se constituiu como uma instituição dos bons modelos e dos perfis adequados para viverem em sociedade (LANUTI; MANTOAN, 2018).

Como ainda presenciamos hoje, a escola previamente determina o que deve ser ensinado e aprendido, estabelece habilidades e competências que devem ser atingidas e utiliza instrumentos de avaliação já organizados antecipadamente para identificar aqueles que não atendem às expectativas da escola, assim, muitas vezes, não se torna um espaço para todos. De acordo com Lanuti e Mantoan (2018, p. 123),

o sistema educacional opera na ambivalência: a escola é aberta a todos, mas seleciona aqueles que considera aptos para aprender o que está determinado nos seus currículos; prega a ideia do aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, mas impõe a reprodução exata da informação transmitida, da sistematização do conhecimento; propaga uma preocupação com a autonomia de cada sujeito no processo de construção do seu conhecimento, mas espera que sejam alcançadas as metas determinadas por aqueles que não pisam no chão da escola, vivenciando os seus dilemas, conflitos, necessidades reais; promove a liberdade de expressão e a criatividade, mas envia avaliações niveladoras que desconsideram o contexto particular de cada escola, de cada turma e de cada estudante; indica o que é melhor para cada grupo como se o sujeito pudesse ser reduzido a uma identidade fixada na insuficiência, no desprovemento. Nessa lógica, ser eficiente é alcançar o que já está determinado, peremptoriamente, é ser como o modelo e, quem apresenta determinadas características “não convencionais”, é classificado à parte, como se a diferença estivesse aquém do humano.

Além dessa uniformização em sala de aula, outro fator que preocupa na educação inclusiva é o que pesquisas recentes, não só no Brasil, mas também em outros países, têm mostrado: a especialização do ensino a partir de cada deficiência. Como salientam Lanuti e Mantoan (2018, p. 123), os estudantes não se definem por um único atributo e isso demonstra “uma preocupação equivocada com a generalização daquilo que não pode ser universalizado: a diferença de cada um”.

Portanto, o que a sociedade e a escola precisam perceber é que não há um aluno ideal, afinal cada um tem sua particularidade, e, logo, todos apresentam suas diferenças. O desafio está em ultrapassar as barreiras de que a inclusão é aplicada somente a partir da legislação, faz-se necessário respeitar o tempo de cada um, valorizando o potencial de todo ser humano, caso contrário, a inclusão não se efetivará de fato. À escola, cabe se adaptar, desconstruir, romper, e isso exige uma reviravolta. Inclusão não tem a ver com um ensino adaptado, a partir de cada deficiência, mas com um planejamento pedagógico que garante a todos se desenvolverem sem comparações. Para que isso ocorra, são necessárias sérias transformações, desde estratégias de ensino até as próprias intenções da escola (LANUTI; MANTOAN, 2018).

Como vimos, a forma de compreender a pessoa com deficiência e sua relação com a sociedade tem se modificado ao longo da história, e, atualmente, algumas concepções ainda se mantêm, mesmo que hoje se discutam e compreendam as singularidades dos sujeitos. Articulado a isso, temos o avanço das discussões pelos direitos humanos e a legislação que garante o direito de acesso à educação e participação social. Entendemos que, para que a pessoa com deficiência tenha

acesso aos mesmos direitos dos outros cidadãos, o papel da educação torna-se cada vez mais fundamental. A conscientização dos indivíduos, bem como a percepção do outro como um ser digno, deve estar, a cada dia, mais presente em nossa sociedade a fim de todos estarem incluídos, mesmo que cada um com suas particularidades.

No próximo capítulo, detalhamos um pouco mais a questão da particularidade da deficiência intelectual e suas implicações no processo de escolarização.

4 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ESCOLARIZAÇÃO

As políticas de inclusão, bem como as reflexões acerca da democratização escolar, asseguram o direito à educação em escolas regulares a sujeitos com deficiências, incluindo a deficiência intelectual, foco desta pesquisa. Contudo, sabe-se que, ainda, vários são os desafios para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, autonomia e cidadania desses estudantes (SANTOS, 2012; VELTRONE, MENDES, 2011; BEZERRA, ARAÚJO, 2011; PLETSCHE, GLAT, 2012).

Ao longo da história, desde o início de sua concepção, a escola sempre foi pensada para uma elite, favorecendo o trabalho intelectual e não voltado à classe trabalhadora que não carecia de instrução. Como ressalta Jannuzzi (2012), em referência às pessoas com deficiência, houve uma invisibilidade em relação à escolarização tanto pelas legislações quanto pelas práticas de socialização, primeiro porque, no século XIX, no Brasil, o acesso ao ensino interessava às classes dominantes apenas, já que os filhos de quem detinha o poder estavam livres do trabalho braçal, podendo, dessa forma, usufruir de seu tempo livre para ser doutor, por exemplo.

A educação popular – e, claro, a das pessoas com deficiência – não era preocupação para a sociedade, uma vez que o número de pessoas com deficiência, provavelmente, devia ser bem limitado e, também, porque a sociedade era, em sua maioria, iletrada, devido à escassez das escolas. Pelo predomínio do trabalho braçal ainda no campo, a escolarização não fazia parte das discussões de quem detinha o poder, segundo Jannuzzi (2012). Mais tarde, com a criação dos Institutos, com o próprio assistencialismo, não se tinha a intenção de escolarizar, mas de segregar essas pessoas com deficiência, tirando-as do convívio da sociedade, defendendo um espaço para “normalizar”, deixando clara a condição de incapazes. Além disso, Jannuzzi (2012) reforça que apenas frequentavam essas instituições pessoas próximas à corte, pois era privilégio das classes dominantes, por se tratar de poucas instituições voltadas a esse público.

Foi somente em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a educação das pessoas com deficiência foi posta em evidência, conforme salientam Eloy e Coutinho (2020). Apesar de permitirem o acesso às escolas e integrá-los à sociedade, estes alunos continuaram sendo segregados, devido ao fato de o Estado se isentar do compromisso com a educação – isso era a

cargo das instituições privadas. Ligado a isso, podemos ver que a pessoa com deficiência sempre foi, ao longo da história, tratada com descaso e desprezo, mesmo que o sistema de ensino brasileiro legitime o acesso efetivo para todos os indivíduos. Mesmo com avanços no decorrer da história, essa jornada ainda é marcada por luta e por desafios permanentes quanto ao processo de escolarização em que ocorra, efetivamente, a aprendizagem, como ressaltam as autoras (ELOY; COUTINHO, 2020).

Na linha do tempo da educação especial no Brasil, vemos um caminho marcado por tentativas de institucionalização em asilos e manicômios, instituições que segregavam essas pessoas até as tentativas de escolarização. Entretanto, sabemos que o caminho da inclusão anda a passos lentos (ELOY; COUTINHO, 2020).

Dentre todos os desafios que permeiam o estudante com deficiência intelectual, talvez o maior deles seja a heterogeneidade dessa deficiência, uma vez que não há uma única definição a respeito das possibilidades e das dificuldades apresentadas por esses sujeitos. Como Pletsch (2014) afirma, é importante considerar que a deficiência intelectual não é uma condição estática e permanente, já que há vários fatores que influenciam em seu potencial – e não são só intrínsecos, mas também frutos da interação com o meio.

A deficiência intelectual (DI) é uma das deficiências mais encontradas em crianças e adolescentes e, conforme Lima e Pletsch (2018), representa 70% do contingente dos alunos público-alvo da educação especial. Segundo as mesmas autoras, entre 2007 e 2014, houve um aumento de 128% nas matrículas nas escolas regulares para alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais.

De acordo com Tédde (2012), as causas da DI são desconhecidas de 30% a 50% dos casos. Estas podem ser genéticas, congênitas ou adquiridas, dentre as quais as mais conhecidas são: Síndrome de Down, Síndrome alcoólica fetal, Intoxicação por chumbo, Síndromes neurocutâneas, Síndrome de Rett, Síndrome do X-frágil, Malformações cerebrais e Desnutrição proteico-calórica. A ONU classifica as causas da deficiência intelectual entre causas genéticas e causas ambientais.

Outro desafio muito presente é em relação ao conceito de “deficiência intelectual”, em que mudanças de nomenclatura justificam tentativas de se modificar o olhar em relação a essa deficiência. Um exemplo disso é a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), que passou a ser denominada Associação Americana

para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (AAIDD) (VELTRONE; MENDES, 2013).

“Deficiência intelectual” passou a ser o termo usado a partir da Declaração de Montreal (2004) pela OMS, no lugar de “deficiência mental”. Como Boraschi (2017) defende, o deficiente possui um funcionamento intelectual abaixo da média, e não nulo, como muitos pensavam em outras épocas. Assim, na deficiência cognitiva, o termo correto a ser utilizado é “pessoa com deficiência intelectual”.

Dessa forma, a deficiência intelectual não pode nem deve ser olhada como algo imutável, mas pode ser problematizada no entrelaçamento das condições ambientais, histórico-culturais e as condições subjetivas da pessoa (DIAS; OLIVEIRA, 2013). De acordo com Vigotski (2011), a deficiência, tal qual um defeito, produz falhas, obstáculos e dificuldades, contudo isso deve servir de estímulo a caminhos alternativos que buscam compensar a deficiência e conduzir o sistema a uma nova ordem.

Em 2010, a AAIDD definiu o conceito de “deficiência intelectual” como

incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos dezoito anos de idade (AAIDD, 2010 *apud* SILVA, 2016, p. 48).

Glat (2014) incita que, em vez de colocarmos foco nas dificuldades e carências, coloquemos nosso olhar voltado às estratégias de educação, com foco nas ações interdisciplinares. Um dos aspectos que podem auxiliar o professor é o Plano de Desenvolvimento Individual ou Plano Educacional Individualizado, em que possam ser desenvolvidas atividades planejadas conforme a necessidade de cada aluno (SILVA; BELO; DRUMOND, 2011). Silva, Belo e Drumond (2011) também afirmam que a valorização das capacidades individuais é uma oportunidade de superar o sistema avaliativo focado nas limitações dos sujeitos, devendo, portanto, considerar cada pessoa – e não só as com deficiência – em suas especificidades, com acompanhamento ao longo de sua vida escolar e análise de seu sucesso. Logo, devemos avaliar aspectos que contemplem suas experiências diárias, levando em consideração aspectos qualitativos e quantitativos.

Pletsch e Glat (2012, p. 201) afirmam que “a concepção de deficiência intelectual ainda é impregnada pelo modelo médico, em uma visão estática das

possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos”. Focando, assim, na avaliação, as práticas pedagógicas relacionadas à inclusão, em geral, não conseguirão apresentar resultados positivos no que se refere ao processo de aprendizagem, visto que focam na deficiência e não no processo em que esse aluno está inserido. Pletsch e Glat (2012) defendem também que devemos maximizar os potenciais de aprendizagem desses alunos, não os rotulando nem os deixando à margem dos processos educativos. As autoras asseguram ainda que a aceitação da diversidade apresenta a perspectiva de acolhimento e vê a diferença como um pressuposto para a prática educativa.

Para efetivar a inclusão no contexto escolar, devemos saber que não há receitas prontas para o trabalho com alunos com alguma deficiência, devem-se levar em conta as múltiplas dimensões vivenciadas pela pessoa com deficiência, bem como as suas potencialidades, necessidades e conhecimentos, além de suas experiências prévias (PLETSCH, 2009).

A deficiência intelectual passa a deixar de ser uma condição restritiva e passa a ser uma possibilidade de desenvolvimento, que se constrói no entrelaçamento dialético entre as condições ambientais, histórico-culturais e as condições subjetivas da pessoa que um dia recebeu o diagnóstico de DI (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 179).

Mesmo que a deficiência intelectual esteja somente em 1,4% da população, segundo os dados do Censo Demográfico de 2010, ainda é uma preocupação o trabalho com essas crianças e esses jovens em ambiente escolar. Atualmente, verifica-se que, em algumas realidades, as transferências escolares de alunos com deficiência intelectual (DI) são realizadas tanto da escola especial para a escola comum como também o contrário, indo ao encontro de um retrocesso nas áreas política e educacional, muitas vezes pelo comportamento do aluno e sem nenhuma relação com o processo escolar, como afirmam Garcia (2004) e Palma e Dias (2005). Acredita-se que o aluno com DI beneficie-se com a sua escolarização em classe regular, tanto pelas práticas de letramento junto ao grupo quanto pelas relações e trocas que esse ambiente proporciona, já que esses estudantes necessitam de credibilidade e que acreditemos em seu aprendizado. Quando estimuladas e incentivadas, essas práticas nos mostram aprendizagens e desenvolvimentos surpreendentes nos estudantes.

Ao considerar o deficiente mental a partir do que ele é capaz de ser, de fazer, de enfrentar, de assumir como pessoa, revelam-se a todos nós e a ele próprio possibilidades que se escondiam, que não lhe eram creditadas, por falta de oportunidades de emergirem espontaneamente. Os pais, professores, especialistas e a sociedade em geral terão clarificados os quadros de deficiência mental, na medida em que derem um crédito de confiança para competência e o desempenho dos deficientes, no dia a dia da casa, nos estudos, no esporte, no lazer, nas atividades culturais e religiosas. É preciso, a um só tempo, reconhecer a especialidade e a generalidade de cada aluno e, nesse sentido, a educação tem muito ainda a realizar. Ocorre que os professores, ao trabalharem com alunos deficientes, prendem-se unicamente ao que é próprio de sua condição; aqueles que se dedicam ao ensino de alunos normais ficam restritos ao que é característico da maioria, sem levar em conta que cada aluno é um indivíduo, com suas particularidades de desenvolvimento (MANTOAN, 1989, p. 161).

Como garante Vigotski (2008), é preciso construir caminhos indiretos de desenvolvimento quando este resulta impossível por caminhos diretos. Devemos olhar a criança não pelo que a falta ou limita, mas buscando encontrar caminhos alternativos que a permitam chegar à aprendizagem, impulsionando o desenvolvimento.

Cabe ao professor pensar como organizar o processo de ensino para um aluno com deficiência intelectual, de modo que este seja desafiado a elaborar e a ampliar seus conceitos e aprendizagens. Os alunos que são deixados à própria sorte acabam limitados em seu desenvolvimento, imputando-lhes impossibilidades as quais, necessariamente, não são decorrentes da sua deficiência, mas da ausência de mediações que organizem caminhos para a aprendizagem, como afirma Vigotski (2008). O autor também evidencia que a criança não sente diretamente a sua deficiência, mas percebe dificuldades provenientes dela em seu dia a dia.

Vigotski (1997) sustenta que a função da educação é a criação de novas formas de desenvolvimento. Nesse sentido, para ele, a educação não é vista como auxílio, complemento e/ou suprimento de uma carência, mas é a produção de uma ação que torna possíveis novas formas de participação da pessoa na sociedade. Por meio dessa discussão, o autor aborda o problema da educação da criança com deficiência e as possibilidades de seu desenvolvimento como responsabilidade do meio social. Assim, surge o conceito de compensação que prega a inserção e participação da pessoa com deficiência nas mais variadas atividades do cotidiano, como sendo um processo que valoriza as capacidades das pessoas com deficiência, em vez de priorizar suas limitações, suas incapacidades ou seus defeitos, apontando para caminhos alternativos no processo de aprendizagem e desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997).

Portanto, a deficiência não é um problema orgânico para ele, mas de ordem educacional, logo deve haver uma mudança na concepção que conduz o trabalho educativo da criança com deficiência a fim de contemplar e olhar para a pessoa como um todo, pensando a sua integralidade nas condições de vida e educação recebidas, na complexidade de seu funcionamento, nas suas possibilidades, como evidenciam Dainez e Smolka (2013).

Vigotski (1983) reitera que a educação das pessoas com deficiência deve acontecer de modo a esgotar todas as possibilidades e os limites de aprendizado, visto que esses sujeitos também são capazes de se desenvolver e se constituir enquanto homens culturais. Tanto as pessoas com deficiência quanto as sem nenhuma deficiência passam pelo processo de desenvolvimento a partir da educação. Para o autor e sua teoria de defectologia, “o objeto não é a insuficiência em si, mas a criança que é desacreditada pela falha” (VIGOTSKI, 1983, p. 14). Na visão dele, o trabalho educativo deve buscar superar as limitações por meio do ensino, vendo a pessoa com deficiência como um sujeito potencial. O que defende é que haja a escolarização de todos os estudantes – com ou sem deficiência –, acreditando em sua potencialidade, já que o meio influencia as possibilidades para seu aprendizado (VIGOTSKI, 2006).

Ainda para Vigotski (1996), a relação com o professor, para o desenvolvimento cognitivo do aluno, e as intervenções realizadas pela escola são fundamentais para que ocorra a aprendizagem, atingindo, assim, a sua zona de desenvolvimento real e, com isso, sua transformação enquanto sujeito. Logo, a escola deve buscar superar as dificuldades desses alunos de todas as formas, oportunizando o avanço, a partir de estímulos e recursos diferenciados, a fim de propiciar o desenvolvimento do pensamento abstrato de todos os alunos, com ou sem deficiência (VIGOTSKI, 1997).

Além disso, Vigotski defende o conceito de “mediação”, que simboliza a expectativa de uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e as possibilidades do conhecer e aprender. Enfatiza, ainda, a importância da troca de experiências entre as pessoas para a possibilidade de conhecimento. Assim, afirma que o conhecimento ocorre em um elo entre o ser humano e o ambiente.

Para Libâneo (2004), o professor deve se colocar entre o saber e o aluno, possibilitando a mediação da aprendizagem. O papel fundamental do educador é contribuir para a estruturação do pensamento, contextualizando, organizando e dando sentido ao que está sendo construído, de forma alguma abreviando e simplificando o

pensamento do estudante, mas atentando no acréscimo do seu saber. Assim, sabendo que a escola é espaço de desenvolvimento humano e de acolhimento das diversidades e considerando isso como um direito de todo cidadão (KASSAR, 2016), fica o questionamento se a escola está conseguindo assegurar a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual ou apenas está propiciando seu acesso, sem garantir que haja escolarização desses estudantes.

Para que haja a aprendizagem efetiva, bem como o desenvolvimento desses sujeitos com DI, não basta efetivar a matrícula e garantir o acesso ao público-alvo da inclusão, é preciso mais do que isso, assegurar a escolarização em diferentes contextos educacionais. Para isso, além de reestruturar práticas e/ou propor ajustes no currículo,

é preciso disponibilizar conhecimentos teórico-práticos e suporte aos profissionais da Educação para que possam realizar mediações pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, sobretudo daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. A educação efetiva de fato e de direito de alunos com deficiência intelectual em contexto “inclusiva” necessita de uma transformação na cultura escolar (PLETSCH; GLAT, 2012, p. 203).

Outro recurso que visa ao acompanhamento do estudante com deficiência intelectual pode ser o Plano Educacional Individualizado, como foi anteriormente apontado, em que, a partir dele, novas estratégias podem ser utilizadas, acompanhadas e adaptadas ao longo do ano letivo de cada aluno com alguma necessidade de adaptação, sendo capaz de auxiliar na aprendizagem e nas formas de avaliação desses sujeitos.

Portanto, o papel da escola deve ser o de atender a todos os alunos e suas especificidades e particularidades por meio de práticas e metodologias adequadas visando ao seu desenvolvimento integral enquanto pessoa, mediando para que haja condições para seu desenvolvimento em vez de focar nas limitações desses sujeitos. Sendo assim, que se possam assegurar a escolarização e o letramento, já que, por meio dele, é possível acessar os produtos da cultura, como a leitura e a escrita, a fim de representar as atividades humanas (ELOY; COUTINHO, 2020), contribuindo para a formação do ser humano de forma integral.

5 MÉTODO

Neste capítulo, será abordado o percurso metodológico escolhido para orientar a construção e análise de dados da presente pesquisa a fim de alcançar os objetivos propostos. Cabe aqui explicar o processo pelo qual a pesquisa será realizada, bem como abordar o método adotado, as características dos participantes envolvidos, a forma de coleta e o tratamento dos dados.

Para Paviani (2009), o método designa um modo básico de conhecer e indica um conjunto de regras, de instrumentos, de técnicas e de procedimentos. Porém, sabemos que o método não se reduz somente a isso. Ele nos orienta pelo caminho que pretendemos seguir e procura atender ao processo de investigação proposto.

Esta pesquisa tem por finalidade analisar a percepção que os professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental têm acerca do processo de letramento do estudante com deficiência intelectual.

Nos próximos itens, trago aspectos que detalham o processo da pesquisa: delineamento, sujeitos, instrumento de coleta e análise de dados.

5.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

De acordo com Deslandes, Gomes e Minayo (2015, p. 21), as pesquisas que se empenham em mostrar a complexidade das ciências humanas e sociais e caminham para o universo de significações, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores são consideradas qualitativas. A compreensão qualitativa é um “momento totalizador que reúne a condição original, o movimento significativo do presente e a intencionalidade em direção do projeto futuro” (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2015, p. 21), por isso, não podem ser expressas por meio de quantificação.

Conforme Rauen (2002), a pesquisa qualitativa apresenta algumas características centrais: sua base é construída na óptica da realidade, estabelecida por sujeitos em interação com seu mundo social; ela busca compreender situações únicas sob a perspectiva do sujeito; geralmente envolve pesquisa de campo; o pesquisador coleta os dados e descreve os processos, sentidos e conhecimentos.

Nesse sentido, este trabalho constitui-se de um estudo qualitativo, de natureza exploratória, já que esse tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema. Além disso, geralmente, envolve levantamento

bibliográfico, entrevistas com pessoas relacionadas à temática e análise de dados, como destaca Gil (2007).

5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa são seis professoras, tanto de escolas privadas quanto de públicas, de Língua Portuguesa de anos finais do Ensino Fundamental. Chegou-se a esse número usando o critério de saturação, durante as entrevistas, em que nenhum novo elemento pode ser encontrado a partir da próxima entrevista, logo, deixando de ser possível acrescentar novas informações. “Saturação” é um termo criado por Glaser e Strauss (1967) para se referir a um momento no trabalho de campo em que a coleta de novos dados não traria mais esclarecimentos para o objeto estudado.

Os critérios de inclusão são professores: a) de Língua Portuguesa em atuação nos anos finais do Fundamental; e b) que tenham atuado, entre 2017 e 2019, com estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual.

Os critérios de exclusão são professores: a) que não tenham experiência com alunos com DI nesse período; b) que tenham trabalhado com alunos sem diagnóstico; c) que tenham atuado com alunos com outras deficiências associadas à deficiência intelectual; e d) de outras áreas do conhecimento.

Depois da etapa de qualificação do projeto, fez-se sua submissão ao Comitê de Ética sendo o CAAE 30407520.6.0000.5341 seu número de aprovação. Assim, para a entrevista, os participantes foram esclarecidos sobre o objetivo do estudo, em que lhes são assegurados todos os direitos quanto ao sigilo das informações de identificação bem como os dados coletados por meio das entrevistas dos procedimentos realizados, conforme termo de consentimento que consta no Apêndice A.

A seguir, no quadro 1, foi traçado o perfil de cada entrevistado na pesquisa a fim de conhecer cada participante. Os nomes inspirados nas “Marias” foram de escolha aleatória, representando as entrevistadas que foram todas mulheres. Além disso, o nome composto foi de gosto pessoal. Em relação ao perfil das escolas, as entrevistadas correspondentes às escolas particulares afirmam que ambas apresentam suporte de monitoria e algumas formações anuais a respeito da inclusão, mesmo que não tenham sala de recursos ou professor especializado disponível. Ainda

assim, há movimentos contínuos por parte da gestão e dos professores em efetivar a prática de inclusão em sala de aula. Uma das escolas fica na área central da cidade de Bento Gonçalves e tem 700 estudantes matriculados juntando todos os níveis de ensino e dentre os estudantes, há vários com laudo de deficiência intelectual. A outra instituição privada fica mais distante do centro da cidade e conta com 400 estudantes de Educação Infantil ao Ensino Médio. Na segunda, há monitores disponíveis, no entanto não há sala de recursos, professor especializado ou formações continuadas.

As duas escolas públicas de rede municipal são consideradas pequenas pelas entrevistadas por atenderem até o 8º ano com duas turmas de cada série somente, além de estarem localizadas em bairros menores e afastados do Centro. São escolas que caminham a passos lentos em prol da inclusão, já que há poucos recursos em relação a formações contínuas, monitorias ou movimentos para melhor abordarem essa questão no cotidiano escolar.

Já a escola estadual fica na região central e o perfil é de escola maior, mas com pouco auxílio em relação ao assunto. Há sala de recursos com um professor sem especialização para trabalhar com o AEE e há a presença de monitores, pois vários estudantes com deficiência intelectual concentram-se na mesma sala de aula.

Quadro 1 – Perfil das entrevistadas

Nome fictício da entrevistada	Idade	Formação	Tempo de atuação nos Anos Finais do EF com DI	Escola(s) em que atua	Série em que atua/ atuou com DI	Escola pública ou privada
Maria Alice	50	- Letras - Pós em Arteterapia e Técnicas Inovadoras	15 Anos	Escola 1	- 8º ano	Privada
Maria Clara	30	- Letras - Pedagogia - Pós em Neuropsicopedagogia e Supervisão e Gestão escolar	8 anos	Escola 2	- 6º ano - 7º ano - 8º ano - 9º ano	Pública Estadual
Maria Flor	41	- Letras - Pós em Psicopedagogia	2 anos	Escola 3	- 6º ano	Pública Municipal

Maria Francisca	48	- Letras - Pós em Leitura e Produção Textual - Pós em Gestão e Docência no Ens. Superior - Pós em Orientação Educacional - Mestrado em Letras	23 anos	Escola 4	- 8º ano - 9º ano	Pública Municipal
Maria Isabel	47	- Letras - Pós em Pró-EJA	20 anos	Escola 5	- 6º ano - 7º ano - 8º ano - 9º ano	Privada
Maria Júlia	30	- Letras - Pós em Ensino de Língua Espanhola	3 anos	Escola 6	- 9º ano	Privada

Fonte: elaboração da autora (2021).

5.3 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Gaskell (2011, p. 65) destaca que o uso de entrevistas qualitativas é essencial para compreender o mundo social e as relações das quais faz parte o entrevistado, possibilitando a “compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”. Com isso, compreendemos que a experiência da realização das entrevistas permitirá, juntamente com o referencial teórico, o contato com os dados a serem analisados e a resposta às questões de investigação.

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, conforme Apêndice D, e tiveram a duração de, aproximadamente, uma hora cada, além de terem sido gravadas em áudio a fim de permitir a transcrição para compor os dados da análise. Foram realizadas em ambientes informais – fora do ambiente escolar –, e os professores foram contatados pela própria pesquisadora em contato direto com escolas privadas e públicas escolhidas no município de Bento Gonçalves. Anteriormente, foi realizada uma entrevista de modo piloto, para que pudesse ser feita a análise das questões e sua devida pertinência. Em caso de discrepância em relação às questões, outros tópicos puderam ser pensados a fim de reelaborar o roteiro da entrevista.

Para Minayo (2014, p. 267),

a entrevista semiestruturada obedece a um roteiro que é apropriado fisicamente e é utilizado pelo pesquisador. Por ter um apoio claro na sequência das questões, a entrevista semiaberta facilita a abordagem e assegura, sobretudo aos investigadores menos experientes, que suas hipóteses ou seus pressupostos serão cobertos na conversa.

Assim, o cuidado que se deve ter ao realizar esse tipo de entrevista é que, durante a sua realização, é possível acrescentar ou ajustar as questões considerando as respostas dos entrevistados.

5.4 ANÁLISE DE DADOS

Para a realização da análise das entrevistas, foram utilizadas as orientações de Bardin (1991) no que se refere à análise de conteúdo. Inicialmente, foram realizadas as transcrições das entrevistas – com o auxílio de outra pessoa, e, a partir disso, a leitura cuidada em busca de trechos e termos que se destacaram e chamaram atenção, levando, assim, à criação das categorias. A metodologia da autora envolve algumas etapas para a análise de dados a qual serviu de base para o processo de análise deste trabalho: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos ou inferência e interpretação.

A pré-análise pode ser entendida como a fase de organização. Estabelece-se o esquema de trabalho com os procedimentos bem definidos, mesmo que flexíveis. No caso de entrevistas, elas foram transcritas e constituem o *corpus* da pesquisa. Para tanto, foi preciso obedecer às regras de exaustividade (não omitir nada); homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema, por técnicas iguais e colhidas por indivíduos semelhantes); pertinência (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa); e exclusividade (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria), conforme sugere Bardin (1991). Durante essa leitura flutuante, identificaram-se termos que prevaleceram e que se repetiam com alguma frequência buscando o foco nos objetivos específicos.

Na segunda fase, ou fase de exploração do material, são escolhidas as unidades de codificação (recorte, enumeração, classificação e agregação). Nesse momento, foram identificadas unidades temáticas, agrupando os trechos das

entrevistas tendo como foco os objetivos da pesquisa e os termos – letramento, práticas, formação do professor, avaliação, suporte da escola. Com a unidade de codificação escolhida, o próximo passo é a classificação em blocos que expressem determinadas categorias, que confirmam ou modificam, condizendo ou não com os referenciais teóricos inicialmente propostos. Inspirando-me em Bardin (1991) e sempre considerando os objetivos propostos, foram criadas categorias. Assim, num movimento contínuo da teoria para os dados e vice-versa, as categorias vão se tornando cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo. Na análise do material, buscou-se classificar categorias de acordo com as unidades temáticas que mencionassem temas como letramento, deficiência intelectual, práticas pedagógicas e formação do professor a partir da percepção dos professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Enquanto a primeira categoria envolveu o que diz respeito ao professor e sua formação e seu sentimento de desamparo perante as dificuldades enfrentadas em sala de aula; a segunda, aborda o estudante com deficiência intelectual e como é visto em sala de aula diante de seu modo de aprender.

A terceira fase do processo de análise do conteúdo é denominada “tratamento dos resultados” – a inferência e interpretação. Procurei expressar os significados a partir das categorias e a teoria que deu suporte à análise. Essa interpretação procurou ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido.

Sobre a análise de conteúdo, Bardin (2006, p. 38) refere que consiste em

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

A partir disso, crê-se que a análise de conteúdo apresenta um grande potencial para contribuir para uma análise crítica e reflexiva, sendo utilizada enquanto técnica de análise de dados qualitativos nesta pesquisa.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise foi construída buscando atender aos objetivos desta pesquisa: identificar a concepção de Deficiência Intelectual para os professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental; identificar quais são as concepções de letramento dos professores; e analisar as práticas utilizadas no que se refere ao letramento do estudante com deficiência intelectual a partir da fala dos professores entrevistados.

Para isso, a partir das etapas de análise de conteúdo propostas por Bardin (2006), emergiram as categorias e subcategorias que serão apresentadas no quadro a seguir. A categoria **“Difícil e desafiador: o “não-saber” do professor”** procura trazer o que os professores relataram como ser difícil e desafiador em sala de aula, durante o processo de aprendizagem, bem como o quanto se sentem desamparados diante do ambiente escolar e o quanto a pouca formação influencia nesse processo. Para contextualizar tais falas, a análise se contextualiza com suporte no quadro teórico e nos autores mencionados nos capítulos sobre deficiência, letramento e formação de professores.

A segunda categoria, intitulada **“É diferente”**, busca demonstrar como os professores veem as práticas docentes com estudantes com DI, incluindo suas práticas nos momentos de letramento e nas formas de avaliação dos estudantes. Além disso, demonstram como o seu olhar de professor reflete a aprendizagem desses estudantes de inclusão.

Quadro 2 – Categorias e subcategorias

EIXO DE INSPIRAÇÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Quem disse que não podemos?	Caracterizar o conceito de letramento e suas implicações;	Difícil e desafiador: o “não-saber” do professor	Falta de formação
	identificar quais são as concepções de letramento dos professores;		Desamparo
	identificar a concepção de Deficiência	É diferente	Práticas, avaliação, letramento

	Intelectual para os professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental;		
	analisar as práticas utilizadas pelos professores para o letramento do estudante com deficiência intelectual a partir da fala dos professores entrevistados.		Processo de aprender do aluno com DI – olhar do professor

Fonte: elaboração da autora (2021).

6.1 QUEM DISSE QUE NÃO PODEMOS?

O eixo central, inspirado na música do Mundo Bitá “A diferença é o que nos une”, remete a uma escuta comumente citada durante as entrevistas, quando alguns professores afirmam que não sabem se o aluno com deficiência intelectual pode mesmo aprender. No entanto, muitas vezes, a condição da deficiência não se atribui exclusivamente ao sujeito, mas, também, deve-se considerar o ambiente e outras variáveis (BALDUINO, 2006; MOITA LOPES, 2005; PATTO, 1996; VELTRONE, 2008).

Outra questão se refere à prática, em que fracasso escolar e deficiência intelectual são comumente confundidos. O documento *Educação Inclusiva – Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental* (BRASIL, 2006a, p. 33) afirma que não se pode relacionar a deficiência e as suas dificuldades de aprendizagem como algo isolado do indivíduo, já que, na maioria das vezes, as condições educacionais não são suficientes para lhe assegurar aprendizagem ou suprir suas necessidades. Assim, essa relação não é lógica, pois a estrutura educacional, quase sempre, está organizada a fim de atender a um determinado tipo de aluno, como se as características fossem sempre homogêneas em relação ao desenvolvimento e aprendizagem. Logo, como a legislação referente à avaliação na prática de inclusão mesmo defende, esses alunos têm um desenvolvimento próprio de aprendizagem e a escola parece desconsiderar isso.

Cinco das seis professoras entrevistadas relataram que o mundo da deficiência é ainda desconhecido para elas, o que acarreta insegurança quanto a sua atuação docente. Parece que isso constitui uma lacuna quanto ao conhecimento de como esse profissional pode atuar em sala de aula, o que traz implicações diretas para a aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, o estudante com DI tem dificuldades em demonstrar a sua capacidade cognitiva, devido ao modelo conservador ao qual está submetido. *Conservador* no sentido de ser conduzido como os demais, de não se avaliar o processo de evolução desse estudante em relação a ele mesmo e muito também devido ao não-saber do professor, tornando, assim, a prática de inclusão ainda mais desafiadora, como podemos ver.

O aluno com deficiência mental tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de atuação e uma gestão autoritária e centralizada. Essas escolas apenas acentuam a deficiência e, em consequência, aumentam a inibição, reforçam os sintomas existentes e agravam as dificuldades do aluno com deficiência mental (BRASIL, 2006a, p. 12).

Comparar a aprendizagem do aluno com DI com a dos demais agrava o problema. Além de gerar frustração a esse sujeito, isso faz com que haja mais um empecilho em sala de aula, já que o professor tende a focar unicamente nas dificuldades, e não nas potencialidades de cada um, fazendo com que o aluno deixe de desenvolver as habilidades que necessita aprimorar. Conforme defendem Bisol e Valentini (2011, p. 2), “cabe questionar profundamente o que se entende por deficiência e por eficiência. Um olhar que vê o outro sob o prisma do que falta e no máximo propõe uma reabilitação, deixa de ver o que está aí como outra forma de estar no mundo”.

Saber que cada aluno apresenta características próprias e individuais pode fazê-lo progredir, com sucesso, na aprendizagem e no desenvolvimento. Entretanto, nesse caso, não bastam essas condições serem desejáveis a ele, é necessário que as instituições escolares assumam a responsabilidade, a manutenção e a motivação necessárias para encorajá-los diante das competências curriculares e a aprender as diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2006b, p. 6).

Logo, focar nas potencialidades dos alunos ao invés de dar atenção às limitações é prática necessária à motivação que afeta no crescimento e desenvolvimento de cada estudante, sendo essencial para que ocorra o processo de

aprendizagem. Vale ressaltar, ainda, que a condição do aluno deve ser compreendida como um processo em que precisamos conhecer as condições do desenvolvimento e da aprendizagem, bem como as potencialidades para a delimitação da condição da DI (VELTRONE; MENDES, 2011).

Diante disso, a primeira categoria **“Difícil e desafiador: o “não-saber” do professor”** busca relatar as falas das professoras entrevistadas a partir das práticas de letramento que realizam em sala de aula durante as aulas de Língua Portuguesa. Pretende-se, a partir dos relatos das professoras, caracterizar a percepção que têm acerca do processo de letramento do estudante com deficiência intelectual.

6.2 DIFÍCIL E DESAFIADOR: O “NÃO-SABER” DO PROFESSOR

No que se refere à educação de pessoas com deficiência, o conhecimento sobre cada época auxilia na compreensão dos diversos tratamentos e das formas de se trabalhar em relação à aprendizagem desses indivíduos. Desde a nomenclatura que variava de acordo com o período, os espaços também eram diferenciados entre os que aprendiam dentro de um padrão e os segregados – que precisavam, primeiro, de um afastamento da sociedade e, mais tarde, de um local específico para aprenderem, de modo ainda isolado.

Mais tarde, no século XVI, essas pessoas tinham atividades em asilos e/ou manicômios, protegendo, ainda assim, a sociedade de quem tivesse alguma deficiência, conforme defende Mendes (2006). No Brasil, iniciou-se a escolarização desses sujeitos apenas no final do século XVIII e início do século XIX, de acordo com Jannuzzi (2004). No século XXI, com todas as normativas e leis que protegem e asseguram a escolarização desses indivíduos a partir da política da inclusão, ainda se nota que não há garantia de efetividade e qualidade no ensino para com esses alunos.

Mesmo com o seu direito assegurado de ingressar à escola regular, ainda assim muitas são as barreiras enfrentadas no interior dela. De acordo com os relatos das professoras de Língua Portuguesa entrevistadas, podemos notar, diante das falas, de que forma o ambiente escolar ainda pode ser marcado pelas expressões “difícil” e “desafiador” quando analisamos o contexto das práticas de letramento e o

quanto o “não-saber” das professoras, diante das práticas pedagógicas, pode influenciar diretamente no ensino-aprendizagem de tais indivíduos.

Por mais de dezoito vezes, durante as entrevistas, foram mencionados – por elas – os termos “difícil” e “desafiador”, demonstrando, dessa forma, o quanto parece ser angustiante para o professor trabalhar em sala de aula com a deficiência intelectual – algo ainda desconhecido para muitos. Por esse motivo, a categoria se denomina “Difícil e desafiador: o “não-saber” do professor”, evidenciando, pelas suas falas, as lacunas que aparecem acerca tanto de letramento quanto de deficiência intelectual, como vemos nas falas selecionadas a seguir:

Maria Clara: “muitas vezes criamos as atividades com alguma expectativa e chegamos lá e não se cumpriu tal expectativa, talvez ficou muito difícil para o aluno”.

Maria Francisca: “me sinto bastante desafiada até porque esse é um assunto difícil”.

Maria Isabel: “a experiência foi bem angustiante, desafiadora [...]”.

Maria Flor: “o mais desafiador é fazer com que ela evoluísse do que ela... Porque, pelo que eu entendi, ela era uma estudante que tava sempre nesse nível de compreensão, nesse nível de, de escrita, de - como tu fala - letramento, de... era fazer ela avançar, né? Como parece que eles ficam estagnados, tu consegue até um certo ponto... já que o aprendizado mesmo é bem difícil [...]”.

É assim que a maioria das entrevistadas fez referências às práticas de letramento, como sendo a cada dia um novo desafio, aparentemente sem grandes soluções e aprendizados. Acontece que esse é um modo “normalizador” de olhar para essa questão, segundo o qual se entende que o indivíduo com deficiência deveria agir o mais próximo possível da normalidade, que é o ideal de ser humano, ou seja, isso nos mostra que há uma maneira adequada, uma forma desejada, no mais, além disso, são desvios. E, assim, seguimos nessa discussão binária entre normalidade e anormalidade, como sugerem Bisol e Valentini (2011).

Tendo em vista que a deficiência intelectual permeia o ambiente escolar como sendo a mais comum nessa realidade, representada por 70% dos estudantes do público-alvo da inclusão (LIMA; PLETSCHE, 2018), um fator ainda bastante presente é em relação à compreensão da heterogeneidade desses alunos. Além disso, as mudanças de nomenclatura, na tentativa de se modificar a visão perante a deficiência,

ainda ficam confusas a muitos educadores que trabalham com esse público, parecendo haver um afastamento da realidade no que tange aos estudos de inclusão.

O termo “deficiência intelectual” substituiu “deficiência mental” há mais de 15 anos e, ainda hoje, termos que foram descartados a fim de melhorar a compreensão dessa deficiência tornam a surgir no meio escolar. O que justifica, também, a troca de terminologia é o funcionamento intelectual ser abaixo da média e não nulo, como defende Boraschi (2017).

Parafraseando Vigotski (2011), a deficiência apresenta dificuldades e obstáculos, no entanto, a partir de caminhos alternativos, buscamos compensar a deficiência e considerar uma nova ordem por meio de um outro caminho. Abaixo, na transcrição de algumas falas das entrevistadas, podemos ver de que forma isso ocorre no dia a dia escolar.

Maria Alice: “foi um desafio trabalhar com a menina com deficiência ‘mental’”.

Maria Isabel: “é bem complicado conseguir inserir o aluno no ambiente escolar dito normal”.

Reiterando Bisol e Valentini (2011), um “normal” não sabe como experienciar um mundo que não é o seu, não há como nos colocarmos no lugar do outro, porque cada um habita a sua forma de ser. Logo, não podemos afirmar o que uma pessoa é capaz de realizar ou não, já que sabemos pouco sobre o outro.

Essas falas representam parte dos relatos das professoras ao citarem como ocorrem as aulas de Língua Portuguesa no dia a dia com estudantes com DI. Na prática, uma das principais queixas é quanto à formação cheia de lacunas que envolvem o currículo do professor. Aparecem itens como a falta de estudo desse assunto nas instituições acadêmicas, o desinteresse pela procura em estudar a respeito disso, a escassez de promoção de cursos na área e de forma acessível e a escola que, geralmente, não costuma tratar desse assunto nas formações docentes.

Além disso, percebe-se um desamparo em relação ao educador, afinal, poucos são os profissionais que relataram auxílio de membros da direção, coordenação pedagógica ou orientação escolar, uma visão atenta à sala de aula e alguém que, de fato, preocupe-se com o andamento das aulas desses estudantes. Quando mencionam esse assunto, isso ocorre em momentos informais, como relataram, nos corredores ou no intervalo na sala dos professores. Desse modo, a troca é sempre

espontânea e feita entre os próprios professores que descrevem como são suas experiências com esses alunos, a partir de tentativa e erro, muitas vezes.

Maria Francisca: “Até existe a pedagógica, a gente consegue conversar um pouco, tá? Mas, geralmente... Hoje em dia, ela é mais pra recado e enfim, do que pra isso. Momento pra parar e dizer: ‘olha, como a Matemática vai auxiliar os alunos tais e tais com as suas dificuldades? E Português? E Ciências?’; algo junto, não existe. Esse tempo não existe, o que existe é o corredor, né? A porta da sala dos professores, da sala de aula, porque tu para na porta e eu digo: ‘S., pelo amor de Deus! Como é que tu vai fazer com o E. pra entender isso aqui? Como é que tu vai trabalhar?’ Pra poder tentar juntar uma coisa com a outra... porque ela dá Matemática, eu dou Português”.

Maria Isabel: “Não, nós temos o... na verdade, que auxilia - literalmente - em sala de aula, nós temos o monitor. Mas, o que que acontece: nós temos o SOE, na escola, que é o serviço de orientação e temos o, a coordenação. Porém, auxiliar? ã... ã... Literalmente em atividades? Dizer ‘ó isso efetivamente acontece’, não. Isso não tem. Muita teoria, bastante gente, bastante curso, bastante ã... bastante profissionais falando sobre o assunto, mas - efetivamente - a coisa acontecendo? Não tem. Não acontece”.

Maria Júlia: “São conversas informais. Geralmente, são conversas informais. Trocas de, de questões de ‘na minha disciplina, eu faço dessa forma’, ‘não, penso que deu certo dessa forma’, são trocas informais”.

Além disso, parecem ter receio de demonstrar fraqueza e, por isso, pouco questionam, acerca da inclusão. No que se refere à monitoria, como podemos ver abaixo, apenas as professoras de escola privada mencionaram ter monitoria à disposição em sala de aula; já as demais afirmaram que a escola pública não fornece monitoria ou, quando fornece, é porque há um número grande de alunos com deficiência na mesma sala de aula. Isso pode ser percebido nos seguintes segmentos de suas falas.

Maria Flor: “ela tinha uma monitora que ajudava... A gente colocou aquele ano três com dificuldades, ã... deficiências na mesma sala, porque o Município não dá um para cada um”.

Maria Francisca: “O problema é que nós não temos ã... nada, na verdade, que nos dê amparo ali. Porque tem uma monitora que, nesse caso, eu só tenho ela porque eu tenho três com deficiência na turma, né?”

Maria Clara: “O Estado não oferta, né... Monitoria pra alunos com deficiência”.

Maria Isabel: “em sala de aula, nós temos o monitor. Mas, o que que acontece: nós temos o SOE, na escola, que é o serviço de orientação e temos o, a coordenação. Porém, auxiliar? ã... ã... Literalmente em atividades? Dizer ‘ó isso efetivamente acontece’, não. Isso não tem”.

Maria Alice: “a realidade que hoje se apresenta que a gente é uma escola particular, então não sei como é nas... na rede pública. Tu tem uma monitora, essa monitora, algumas vezes, não conhece nem a realidade do aluno. Ela

chega no início do ano, ela se depara com um aluno com uma dificuldade muito grande pra nos auxiliar. Ela fica em sala de aula, só que ela também não tem o preparo, nem nós, nem ela, a gente não sabe direito como trabalhar”.

Maria Júlia: “Cada um deles têm uma monitora”.

Duas das seis entrevistadas mencionaram a presença de monitoria exclusiva em sala de aula com estudantes com DI. As demais professoras expuseram falta desse auxílio – mesmo que seja previsto na Constituição – ou esse benefício era cedido se tivessem em torno de três estudantes com deficiência na mesma sala de aula. Logo, torna-se difícil conciliar atendimento individualizado com o grupo; também citaram pouco conhecimento a fim de compreender um estudante com DI, não sabendo de que forma oportunizar a aprendizagem e o modo pelo qual esse estudante é capaz de aprender; por último, mas também muito presente, vemos ausência de tempo e auxílio para a elaboração de um plano e planejamento individualizados, sugestões de adaptações de conteúdos e pessoas disponíveis em auxiliar o professor nessa situação pouco discutida, embora muito presente em sala de aula.

O Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PDEI) deve ser visto como uma perspectiva de apoio, complementando os serviços de educação inclusiva. A partir dele é possível promover estratégias pedagógicas individualizadas a fim de auxiliar no desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual quanto ao processo de aprendizagem escolar e às habilidades sociais para que haja inclusão, como defendem Pletsch e Glat (2012). O que precisamos focar é que a proposta didática tradicional não se enquadra nisso, ou seja, não são pequenos ajustes ou facilitação da tarefa que se consagra como plano de atendimento individualizado; as atividades sugeridas, mais do que isso, precisam favorecer o desenvolvimento visando às habilidades cognitivas mais elaboradas (GLAT; PLETSCH, 2012).

Outra preocupação recorrente trazida por Glat e Pletsch (2012) parece ser em relação à alfabetização dos estudantes com DI, já que os professores insistem nas atividades a fim de alfabetizá-los. Quando não o são, muitas vezes, tratam-nos como incapazes de realizarem propostas complexas e adotam tarefas de pouca exigência, aceitando o pouco que fazem ou o fato de que estar em sala de aula para socializar já é o suficiente. Outro indicador quanto ao atendimento e ao plano de ensino individualizado parece se basear ainda no modelo médico, em uma visão estática das possibilidades de aprendizagem, como ressaltam as autoras. Assim, o diagnóstico

clínico ainda parece ser referência para as práticas educacionais, sendo necessário o laudo médico para que o estudante tenha direito a um ensino individualizado, logo, dessa forma, isso acaba acentuando ainda mais a deficiência.

Lembrando que, muitas vezes, por falta de conhecimento, as propostas consistem em recorte, colagem, cópia do quadro e pintura, que, na verdade, acabam não favorecendo o desenvolvimento cognitivo mais elaborado (GLAT; PLETSCH, 2012). Esse cenário acaba prejudicando o estudante com DI, por não haver transformações nas oportunidades e na qualidade das aulas voltadas a esses alunos. Então, enquanto a Educação Especial ainda for um mundo à parte, paralelo ao ensino regular, haverá pouco progresso na aprendizagem, conforme defendem Glat e Pletsch (2012).

Maria Francisca: “Copiar é difícil, fazer é difícil, ler é difícil. Então, às vezes, eu dou atividade pra fazer de desenho com as palavras. Então, por exemplo, o E. é um menino que não consegue muitas coisas... Então, substantivo... Então eu boto esse tema ‘substantivo’ e digo pra ele: ‘tu tem, tem que pintar pra profe ã... que desenhos, que figuras tem ali que representam, então, animais?’ [...] Então, ele pinta”.

Maria Francisca: “Então, eu tinha que levar o conteúdo pronto. Então, ela passava a aula inteira copiando. Porque ela só conseguia copiar. Ela não conseguia nem falar. Não falava, não argumentava. Imagina, nem falava... Enfim, né? E ela só copiava. Sem nenhum auxílio. O outro aluno fica junto com a turma, ele tenta fazer algumas coisinhas; então, copiar, ele tenta copiar. Quando ele cansa, porque dói a mão, então ela recopia. Ele não conversa, ele não interage”.

Maria Alice: “Ele copia algumas coisas do quadro, com a monitora mostrando: ‘aqui tu copia’. Aí, eu vou perto. Esse tem, já, o vínculo. Ele me abraça, quando ele chega na sala ele me abraça, então ã... É mais fácil de chegar pra ele e dizer: ‘B. olha, vê se tu consegue copiar’, entendeu? Aí, lá pelas tantas, ele copia alguma coisa, mas ele já sai da sintonia, sabe? Então é... às vezes, ele copia; às vezes, ele não copia; às vezes, ele faz uma folha que eu dou, adaptada dentro da... né?”

Além disso, as autoras Glat e Pletsch (2012) reforçam ainda que é preciso disponibilizar conhecimentos teórico-práticos e suporte aos profissionais da Educação para que haja as devidas mediações no processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos. No entanto, para isso, é necessária uma nova cultura inclusiva e diversas transformações no ambiente escolar. Um dos objetivos do AEE é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento é complementar e visa à autonomia dos sujeitos dentro e fora do contexto escolar e, mesmo que ele

deva constar no Projeto Pedagógico das escolas, na maioria dos relatos das professoras entrevistadas, vemos que não há sala de recursos tampouco docente com formação especializada disponíveis.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) disponibiliza recursos e serviços, além de orientar a educação especial. Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar esse atendimento especializado, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade. O que ocorre, muitas vezes, é que, de acordo com as falas das entrevistadas, as escolas, mesmo amparadas pela Lei nesse quesito, não garantem a oferta do serviço de AEE.

Maria Isabel: “Tem professor de sala de recursos que auxilia? Não temos!”.

Maria Júlia: “Tem alguma orientação? ã, tem orientação? Tem sala de recursos? Tem professor especializado? Não. Tá. E quando tu... Tu tem uma, ã, troca com outros professores, de um modo formal ou não? São conversas informais? São conversas informais. Geralmente, são conversas informais. Trocas de, de questões de ‘na minha disciplina, eu faço dessa forma’, ‘não, penso que deu certo dessa forma’, são trocas informais”.

O Plano Nacional de Educação, atualizado em 2014, propõe a meta 4 no que se refere à inclusão, que consiste em universalizar – dos 4 aos a 17 anos – a educação básica e o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de um sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, público ou conveniados.

Ademais, as adaptações curriculares definem o que, como e quando o aluno deve aprender e de que forma é necessário avaliar o aluno. Alguns aspectos que precisam ser destacados são: a preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores; o apoio adequado e os recursos especializados, quando forem necessários; e as adaptações curriculares e de acesso ao currículo.

A partir dos fragmentos levantados pela análise, podemos identificar que, embora seja assegurado por lei, enquanto direito dos estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, e dever do Estado e das

instituições de ensino, ainda parece haver uma lacuna entre o que a Lei suporta e o que realmente acontece na realidade escolar. A ausência de monitoria é um dos fatores que aparentam dificuldades para serem efetivos na prática, bem como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala de recursos, que nenhuma das seis entrevistadas asseguraram dispor em suas escolas – tanto de rede pública quanto privada.

Em relação à formação do professor, percebe-se que é preciso investigar as práticas de maneira a contribuir para a reflexão e, assim, promover a formação continuada de modo a estimular o pensar diferente acerca do aluno e do lugar do não saber. Igualmente, há uma possibilidade de desconstruir preconceitos, para que se desvencilhem os mitos e os medos que cercam a educação inclusiva ainda hoje, a fim de que as práticas possam ser ressignificadas. Ainda, o não saber é, na maioria das vezes, entendido, como responsabilidade do outro, já que não é o professor que não se capacita, mas o sistema e o governo que não oferecem suporte aos docentes, conforme também mencionado nas entrevistas.

No entanto, de acordo com Skliar (2015), mais do que estar preparado, é preciso estar disponível para aprender a enfrentar essa realidade. Assim, a falta de ação não deve ser justificada pelo não saber, caso contrário o professor permanece estável e, em consequência disso, paralisa, também, o aluno em suas possibilidades. Parece que há, ainda, um não saber de toda a equipe pedagógica (professor, equipe gestora) que não contribui com suporte à prática em sala de aula, deixando o professor ao léu. Aos docentes, o aluno sem deficiência continua sendo o padrão de normatividade, cabendo ao aluno com deficiência atingir o mesmo nível para se enquadrar.

Logo, a mudança nas instituições de ensino não depende somente de uma transferência disciplinar, mas de investir em uma boa formação e capacitação aos professores a fim de ressignificar o “estar preparado”. É realmente difícil estar preparado para todas as possibilidades que poderemos encontrar no futuro. No entanto, como Skliar (2015) defende, o fato é estar disponível e ser responsável. Essas são ideias éticas, segundo o autor. Estar sempre disponível a receber qualquer aluno que seja, independentemente de estar pronto ou não.

Abaixo, em alguns fragmentos das entrevistas, parece ainda que há certa resistência, por parte do corpo docente, de viver a prática da inclusão. O espaço escolar continua sendo, algumas vezes, visto como um meio para a socialização e

como aquém a um estudante com deficiência, que precisa de um ambiente separado para lhe garantir a escolarização.

Maria Francisca: “Bom, primeiro que sala de aula pra alunos assim tinha que ser diferente, né? Tinha que ser ã... Se coloca um aluno que precisa de uma, de algo especial, porque ele não é igual aos outros, numa turma igual aos outros... Então, eu tenho o mesmo espaço físico, mesmo material, tudo igual pra um aluno que não é igual. Eu tento, então, forçar que o aluno se encaixe nessa forma que está ali, em termos de sala, de condições, de classe, mas ele não consegue se encaixar ali. Então, é frustrante. Porque a gente não consegue fazer o melhor, porque a gente não tem estrutura”.

Maria Isabel: “O que acontece, realmente, é a socialização, socialização acontece porque os estudantes, eles são ã... Eles a... abraçam esse estudante com deficiência, eles acolhem”.

Finalmente, para alguns professores entrevistados, a ideia de inclusão, além de parecer ainda descontextualizada do século XXI ao defender o modelo binário da escola regular para alunos “normais” e da especial para os deficientes, não é tão simplista assim. Isso porque, em nosso dia a dia, enfrentamos situações mais complexas, como co-morbidades severas junto à deficiência, com até mesmo alunos com deficiência intelectual num grau muito severo e que ainda fica a dúvida se a escolar regular é o melhor ambiente e até que idade. Por esses motivos também, o que parece ocorrer, em muitos ambientes escolares até o presente momento, é o modelo de integração ou inserção. Entre o mundo ideal e o experienciado, ainda permanecem a resistência e a dificuldade do fazer diferente e de superar o modelo antigo e as barreiras que ocorrem.

Já, segundo a fala de uma entrevistada, a inclusão é essencial ao ambiente escolar, contudo, sem amparo, como parece acontecer em muitas instituições de ensino, a prática pode vir a se tornar “exclusão”, uma vez que a ideia não é apenas integrar, mas fornecer subsídios a fim de escolarizar esse educando.

Maria Clara: A inclusão ela é muito importante no ambiente escolar sim, só que nós temos que nos dar conta de que nem todos os casos são inclusão e acabam se tornando uma exclusão de alunos, né? Então é muito importante que eles tenham acompanhamento de profissionais especializados, tenha esse atendimento fora da escola; que os pais estejam presentes, porque também não é fácil pro professor, né? Que a nossa formação - mesmo tendo pós em ã, né? Tendo essa especialização, a gente sente dificuldades, porque não é um aluno, são 30 alunos...

Ademais, sem perceber, parece que, muitas vezes, o professor age a partir da comparação e pode subestimar as possibilidades de seus alunos com deficiência intelectual, sem avaliar as peculiaridades de cada indivíduo. Vemos que nem sempre é uma questão de oportunidades iguais, mas de equidade, de dar chances conforme cada necessidade e capacidade, ampliando, assim, a capacidade de cada indivíduo de se desenvolver. De acordo com Rodrigues (2017 p. 6), “a equidade relaciona-se com o compromisso de abolir a desigualdade” e uma sociedade ou instituição que não promova o acesso e a participação de forma equitativa é injusta, já que penaliza e discrimina pessoas por fatores alheios. Isso não significa, no entanto, dar a todos o mesmo, mas dar condições para que todos possam se desenvolver de forma justa.

Que o difícil e o desafiador possam se reinventar e que o “não-saber” possa dar lugar à investigação das práticas e à tentativa de incluir cada estudante como ser único e potencial do processo de sua própria aprendizagem.

6.3 É DIFERENTE

Essa subcategoria destaca como os professores trazem um estranhamento sobre o processo de aprendizagem do estudante com deficiência e sobre as práticas diárias e suas estratégias pedagógicas adotadas. “É diferente” foi uma fala perpassada em muitos diálogos durante as entrevistas, que demonstra como os professores percebem a rotina escolar com um estudante com DI. Logo, nesse contexto, parece só haver espaço para os iguais, realizando a prática pedagógica de um único jeito, já que o parâmetro é o aluno sem deficiência. Assim, o estudante com DI deve tentar chegar ao mesmo nível dos outros em vez de se buscarem estratégias de acessibilidade ou flexibilidade curricular para o estudante.

Carlos Skliar (2015) por sua vez, defende que temos todas as diferenças: de corpo, de aprendizagem, de idade, de classe social etc. E digamos que elas não são nem melhores nem piores, mas são diferenças. Parece que ainda vamos em busca da normalidade, que o normal não nos incomoda nem assusta, que, assim, cabemos na “caixinha”, no padrão. Ressaltando Bisol e Valentini (2011), é nas diferenças que encontramos nossa singularidade, que nos diferenciamos dos demais. No entanto, em plena atualidade, ainda se faz necessário falar de inclusão e, por óbvio, da exclusão que ainda estamos submetidos e que ainda submetemos.

No paradigma da inclusão a ênfase está na diversidade e não na semelhança, isto porque a inclusão está centrada em adequar os sistemas gerais da sociedade de forma a eliminar os fatores que excluíam algumas pessoas. Para a sociedade incluir é preciso um movimento no sentido de atender as necessidades de todos, considerando a diversidade de sujeitos e seu direito à equidade, ou seja, equiparar oportunidades. Assim o pertencimento não está mais na normalidade, mas no direito e reconhecimento da individualidade: que de perto ninguém precise ser normal! (BISOL; VALENTINI, 2011, p. 3).

Como citado por Bisol e Valentini (2011), a ênfase de uma sala de aula que promove a inclusão é a diversidade, eliminando fatores excludentes e realizando a tentativa de atender às necessidades de todos, equiparando as oportunidades, considerando o outro na sua individualidade. Logo, aqui abarcamos as inúmeras estratégias que precisam ser feitas em uma sala de aula no dia a dia escolar que abrange desde individualizar as práticas, de forma a contemplar os planos curriculares adaptados, até saber que a aprendizagem ocorre de forma única e singular, avaliando o processo como um todo e não apenas o resultado.

Nessa perspectiva, trazemos um recorte da fala de uma das professoras entrevistadas:

Maria Alice: “Eu lembro que, há anos, o primeiro contato que eu tive com um aluno de inclusão foi um menino surdo, numa escola particular que eu trabalhava e... e pra mim, na época, imagina, há 20 anos atrás, foi algo assim apavorante, né? Desafiador... Hoje o menino é engenheiro, tá? Esse menino. O que que é a deficiência intelectual pra mim? É tu não conseguir se encaixar nisso que, aqui, eles tão te, é padrão. Eu não tô conseguindo. Então, tu tem um déficit ali”.

Em sua fala, Maria Alice parece deixar transparecer sua percepção de que o menino surdo é visto como deficiente. E, ao afirmar que “hoje, ele é engenheiro”, parece que essa possibilidade (um surdo ser engenheiro) não é vista como uma realidade comum e acessível. Pelo contrário, trata-se de algo visto com surpresa e como exemplo de superação.

Além do mais, a fala da professora perpassa a ideia de que a sala de aula é repleta de normalidade e igualdade e que a deficiência é vista como a falta de algo, não se encaixando em um padrão. Assim, não se leva em conta o fato de que a escola é espaço de desenvolvimento humano e de acolhimento das diversidades e direito de todo cidadão, como defende Kassar (2016), já que as ideias de normalização e capacitismo ainda se mostram bem presentes. A normalização anula a presença de

diversidade e o capacitismo, por sua vez, age de forma discriminatória, já que vê a pessoa com deficiência como inapta na realização de suas atividades.

Ao contrário disso, o propósito da escola inclusiva é que tenha competência para desenvolver processos e estratégias de ensino e aprendizagem capazes de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico dentro de suas possibilidades, e que todos possam ter, com equidade, acesso a oportunidades e aprendizagem na vida. Assim, é necessário que se façam mudanças em termos de acesso ao currículo, de estratégias de ensino elaboradas em conjunto com professores especialistas em Educação Especial, de adequações físicas e organizacionais de acordo com a necessidade do aluno com deficiência. Enfim, a escola precisa vivenciar a inclusão tanto no seu Projeto Político Pedagógico quanto no acesso à matrícula e à escolarização de modo a garantir uma Educação Inclusiva.

Outro fator que fica em evidência é a necessidade de a escola ainda olhar a deficiência com as lentes do modelo médico. Isso demonstra a necessidade de uma dependência a um diagnóstico em vez de olhar o aluno como ele é e ajudá-lo a se desenvolver, independentemente de como se apresenta. Assim, percebe-se a necessidade da dependência de um parecer técnico para se iniciar o processo de inclusão e escolarização de todos os estudantes. Isso demonstra um questionamento às escolas, já que, segundo a legislação vigente, um psicólogo, um psicopedagogo ou o próprio professor da sala de AEE têm a capacidade de avaliar o estudante. Assim, a ideia de ter um laudo médico demonstra uma fragilidade do sistema educacional, em que parece haver uma imobilização da escola até que não haja uma comprovação, sendo que isso não o auxilia diretamente em sala de aula para escolarizar um aluno com deficiência.

Apesar do avanço nas discussões, Pletsch e Paiva (2018) afirmam que ainda prevalece o modelo médico de compreensão da deficiência, em detrimento do modelo social e de direito. As escolas, muitas vezes, estimulam as famílias a procurar o laudo, o qual, de certa forma, “dá um respaldo sobre a situação da aprendizagem dos alunos considerados com deficiência intelectual, logo, vemos que ainda predomina a valorização do saber médico no balizamento de práticas e estratégias educacionais” (PLTSCH; PAIVA, 2018, p. 8). No entanto, sabe-se que a identificação também pode ser feita por núcleos formados por psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, fisioterapeutas e pedagogos com especialização em Educação Especial.

Caso os olhares estivessem atentos às singularidades dos indivíduos, isso possibilitaria intervenção pedagógica a fim de sanar muitos problemas de aprendizagem dos indivíduos. Então, o professor parece sofrer profundo abandono em relação ao auxílio para investigar possibilidades e outras formas de aprendizagem, por caminhos alternativos, como destaca Vigostki; ou mesmo durante o processo de avaliação; enquanto esses sujeitos sofrem com a invisibilidade de todo o sistema, que se apoia no modelo médico e assim justifica sua prática de inércia. De acordo com Lockmann (2010, p. 117), “a vontade de nomear vem acompanhada de uma vontade de normalizar”.

Ademais, a normalização impõe regras com o objetivo de padronizar comportamentos, além de punir aqueles que se desviam dos padrões estabelecidos, como defende Belusso (2017). Assim, dentro da inclusão surge também a ideia de exclusão, em que os sujeitos com alguma deficiência são enquadrados em uma categoria em que são classificados e comparados, já que, no processo de normalização, implica-se, também, a exclusão de quem não se adequa à normalidade, como destaca Acorsi (2011). Essa questão vem à tona na fala de uma das professoras entrevistadas:

Maria Alice: “Intelectualmente eu não consigo atingir, né? Eu não tenho condições de atingir o que é padrão: sétimo ano, todo mundo tem que saber isso, isso e isso. Eu não tô conseguindo. Então, tu tem um déficit ali. E aí eu, eu não sei se tô errada, mas eu acabo pensando que isso não serve só para o aluno que vem com o CID. A gente, às vezes, tem um aluno que não tem o CID que também não consegue atingir aquilo que é padronizado, entendeu? Se tu for analisar a pessoa que chega pra ti com o CID de uma doença e toda uma questão... A pergunta é se eles conseguem atingir?”.

A concepção que busca aproximar a pessoa com deficiência da normalidade articula-se com o modelo médico em que, segundo Augustin (2012), vê-se a deficiência enquanto uma patologia, buscando, assim, sua cura. Embora não haja como rejeitar esse modelo devido aos benefícios físicos e sensoriais, a crítica a ele é que relativiza a deficiência, alegando que pode ser curada.

Já, na segunda fala, parece haver um desconhecimento acerca do que é o CID e para que serve quando o referimos à educação. Primeiramente, vemos o quanto o modelo médico ainda se faz muito presente e necessário para podermos diagnosticar ou mesmo adaptar o currículo conforme as necessidades dos alunos. Além disso,

nesse caso, o CID de um estudante com deficiência não significa doença que pode ser curada com um tratamento, mas um transtorno mental e comportamental.

Reforçando a ideia acima, a AAIDD (2002) afirma que a deficiência intelectual é caracterizada por limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, envolvendo aspectos conceituais, sociais e práticos. Seu diagnóstico necessita do envolvimento de grupos de fatores biomédicos, etiológicos, comportamentais, sociais e educacionais, logo parece ainda haver um pouco de confusão referente ao que caracteriza a deficiência e de que formas pode haver esse diagnóstico.

Maria Francisca: “Tem que fazer tudo e descobrir sozinha, porque, assim... Vem pra ti o laudo: ‘ele tem deficiência intelectual’. Aí, tu pergunta: ‘Tá e o que que ele consegue?’, ‘eu não sei’. Tu dentro da sala de aula com ele. Aí tu pergunta pra um colega que foi profe dele: ‘Ah, ele copia algumas coisinhas, quase nada’. Aí o outro: ‘Ah, eu não sei... Eu nunca olhei’, ‘Ah, comigo ele pinta’. Então é difícil de ter..”.

Além disso, para que as práticas ocorram de modo individualizado e com atendimento adaptado a esse estudante público-alvo da inclusão, parece ser necessário esse diagnóstico. Durante as práticas de letramento, mesmo após o Plano de Atendimento Individualizado, pudemos analisar como os professores de Língua Portuguesa enfrentam o desafio de trabalhar com atividades que promovam o letramento tanto para a turma em geral quanto para os alunos com DI. Ainda assim, o fato de a deficiência intelectual não ser homogênea no público-alvo de inclusão causa maiores dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Maria Alice: “É, eu acho que quando tu tem o aluno com down, eu consigo chegar mais neles assim. Eles gostam muito da música, eles gostam muito das cores, os que eu tive, pelo menos, né? Eles gostam muito ã... do movimento, sabe? Então dentro das imagens... No Português tu consegue explorar esse ambiente diferente assim, que não só a escrita, enfim. Agora, vou te dizer de novo, tem alunos que tu não consegue”.

A citação da professora menciona, nesse trecho, o quanto o vínculo é importante para conduzir as atividades durante as aulas, além de que buscar estratégias que possam deter atenção e envolver outros sentidos, como a fala, a visão e o tato, parece ser uma importante estratégia adotada. É o que Vigotski (2008) defende como caminhos alternativos, em que é preciso buscar o crescimento do estudante por meio de novas ferramentas para que ele possa alcançá-lo, olhando a

criança não pelo que a falta ou limita, mas impulsionando o desenvolvimento e permitindo chegar à aprendizagem.

Maria Alice: “A gente tem algumas jornadas, a gente tem algumas reuniões por área ou, enfim, de outras áreas junto. Vem profissional de fora, né? Da gerência, pra conversar sobre. Eu acho que é uma preocupação que a escola tem. É uma escola que se preocupa muito com a inclusão, mas que também anda pisando, assim... não sabe direito. A gente não sabe nem, né. E... e eu tava te falando, é uma escola de alunos economicamente, assim, bem tranquilo, os pais têm condições, então eles têm muito acompanhamento fora. A maioria deles têm fono, a maioria deles têm psicopedagoga, né? Eles têm profissionais que dão esse suporte”.

Maria Alice: “A gente recebe uma tabela, no início do ano, com todos os recursos que eles têm, de orientação, de suporte e tal e... e sempre, assim, do ano anterior, até onde foi. Geralmente, a gente usa o caderno do ano anterior, também, pra ver até onde ele foi. A gente faz avaliações com eles, porque faz parte. Mas eu acho, assim... eles têm parecer descritivo, eles não têm nota. A avaliação é um pouquinho diferente, né? Eu acho que a gente tem que avaliar, assim, essa caminhada. É lógico que tu não vai fazer uma avaliação, por exemplo, com 10 questões de análise sintática, objeto direto, objeto indireto, pra um aluno que tá lá no mundo dele brincando com o brinquedo, é, é diferente, tu entendeu?”.

Percebe-se, na fala da professora, ao mencionar os registros referentes aos alunos com DI (tabela com recursos, orientação, suporte etc.), que a escola oferece uma estrutura de acompanhamento ao professor, tanto sob o aspecto burocrático como de uma gestão mais presente. Talvez isso seja assim em função de ser uma escola de rede privada e do acesso que a professora menciona que os alunos têm a profissionais especializados. No entanto, mesmo havendo essa estrutura, a fala da professora nos mostra que ainda há dificuldades e ausência de suporte pedagógico.

Outra fala que chama a atenção é “*eu não consigo entender direito como eu posso ajudar*”, demonstrando que, muitas vezes, o que pode ocorrer é uma falta de ação ou de pesquisa, justificada pelo não-saber.

Em relação à formação do professor, Sousa (2018) afirma que: a questão da Formação de Professor não pode ser dissociada de alguns fatores, tais como as condições precárias de trabalho, os salários aviltantes e a jornada de trabalho excessiva a que se submetem para compensar os baixos salários. Tudo isso é fato na vida dos professores. Além do que, esses fatores causam anomia social, dificultando a formação continuada com qualidade.

Logo, para que a inclusão ocorra com efetividade, parece ser necessário um permanente investimento na formação de professores, bem como nos espaços pedagógicos que permeiam o âmbito escolar, a fim de conhecer, estudar e, de fato,

viver a inclusão em sala de aula, focando no potencial de cada aluno ao invés de enfatizar as dificuldades, como defende Vigotski (2011).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a imersão na pesquisa, pude revisitar textos que têm me orientado e pude ouvir o relato de outros educadores que, em suas falas, traziam muito em relação à escolarização dos estudantes com deficiência intelectual e ao letramento. Esse processo permitiu-me analisar os dados de forma a buscar o meu principal objetivo: caracterizar a percepção que os professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental têm acerca do processo de letramento do estudante com deficiência intelectual. Também objetivei caracterizar o conceito de letramento e suas implicações; identificar quais são as concepções de letramento dos professores; identificar a concepção de Deficiência Intelectual para os professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental e analisar as práticas utilizadas pelos professores para o letramento do estudante com deficiência intelectual com base nas entrevistas. A partir disso, seis professoras foram entrevistadas para que pudessemos compreender como trabalham em sala de aula com os estudantes com DI, se elas têm apoio da instituição, bem como partilhar suas angústias e práticas positivas. A partir dos discursos das professoras entrevistadas, seguindo os princípios da análise de conteúdo de Bardin (1991), foi analisado como esses educadores percebem o letramento de estudantes com deficiência intelectual durante as aulas de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental em sua prática educativa diária.

Ao chegar à reta final desta pesquisa, dois sentimentos distintos se fazem presentes nesta etapa: o de satisfação, já que me sinto um pouco mais a par acerca dos estudos sobre inclusão escolar, deficiência intelectual e letramento; e o de inquietação, visto que me nego a parar por aqui após esta pesquisa. Preciso, além de ler e conhecer mais, adentrar as escolas e passar o meu recado. Essa é a maior proposta desta dissertação – não parar por aqui. Esse mundo, até então desconhecido, permitiu-me desvendá-lo e, assim, apaixonar-me por essa temática. Dessa forma, me proponho a romper a barreira da pesquisa e voltar às entrevistadas para que eu possa – ou tente, ao menos – dar um retorno e apoiar as suas angústias, de modo que venham a se tornar desafios possíveis de enfrentar.

Assim, após mais de dois anos de estudos desse percurso acadêmico, que é o Mestrado em Educação, a presente pesquisa representa as minhas reflexões acerca das experiências profissionais que tive ao longo da minha jornada enquanto

educadora e as construções realizadas pelas trocas, pelas leituras e por todas as aprendizagens no decorrer do processo. A visão que tenho sobre a necessidade da escolarização e a importância das práticas de letramento a todos os estudantes, certamente, não será mais a mesma. Logo, além de modificar a minha prática docente, eu pretendo “contaminar” o mundo escolar que me cerca com essa prática de estudo, reflexão e auxílio em relação ao cotidiano escolar. Um passo importante para este momento é a devolutiva para a comunidade sobre os achados desta pesquisa em forma de curso, em julho de 2021, em uma escola da rede privada no município de Bento Gonçalves, cujo título denomina-se “O mundo do letramento a estudantes com deficiência intelectual”. A atividade propõe vinte horas de estudos com professores de Educação Infantil a Ensino Médio com o objetivo de refletir acerca da deficiência intelectual e das práticas de letramento. No entanto, não espero parar por aí. As ideias estão efervescentes em minha mente e já incluem um grupo de estudos e reflexões nas escolas em que trabalho. O que conforta e me intriga, ao mesmo tempo, é que sei pouco, mas o que me impede de compartilhar o pouco que sei e ir buscando mais com meus mestres e com os estudiosos do assunto?

Além do mais, não podemos fingir não ver o que acontece com as práticas escolares para com os alunos com deficiência – escolas sem recursos parecem desconhecer o assunto, pouco investimento em estudos e formação de profissionais, incessantes dúvidas dos educadores, pouco auxílio de profissionais e falta de reflexões acerca da postura da escola. Precisamos enfrentar o assunto para tentar solucioná-lo, discutir ações, estudar a teoria, a legislação, movimentar a sala de aula para tentar romper a barreira do que é previsto enquanto direito do cidadão e o que é ofertado a esse aluno. Ademais, a escola é o lugar em que são trabalhados o conhecimento e a aprendizagem, mas, se há uma lacuna nesse processo, como um estudante com deficiência intelectual pode aprender?

Pude analisar, nas falas das professoras, como elas percebem as condições da inclusão de estudantes com deficiência intelectual em escolas regulares públicas e privadas de uma cidade da serra gaúcha, no interior do Rio Grande do Sul, bem como compreender o contexto e o que impede a inclusão escolar de ocorrer e que ela deve ir muito além do que, simplesmente, efetivar a matrícula e garantir acessibilidade – a escola tem o compromisso de escolarizar todos os indivíduos de modo a garantir a sua aprendizagem e ofertar um currículo individualizado a fim de que haja produção de conhecimento. No entanto, durante essas práticas enquanto entrevistadora, pude

notar que a angústia docente não tem origem em uma só causa – ela é múltipla, já que muitos são os desafios que permeiam o dia a dia escolar, como a falta de formação e conhecimento do professor, a falta de acesso à monitoria e sala de recursos (AEE), a carência de apoio da gestão escolar (orientação educacional, coordenação pedagógica, professora especializada na sala de recursos multifuncionais etc.) e a falta de espaço para trocas de experiências.

Logo, ao mesmo tempo que as professoras compartilharam angústias e necessidade de auxílio e partilha, vejo aqui uma possibilidade de desenvolvimento de estratégia a fim de suprir essas barreiras para que a inclusão escolar deixe de ser uma teoria e passe a ser uma filosofia de vida, um caminho comum e normal presente nas instituições, com planos educacionais individualizados, com espaço para conhecimento e trocas, sem medo do “desconhecido” – já que é assim que hoje a deficiência é ainda vista. Precisamos conhecê-la para poder enfrentá-la sem medo.

Ao analisar os dados que constituíram as categorias **“Difícil e desafiador: o ‘não-saber’ do professor”** e **“É diferente”**, é importante salientar que as instituições parecem conhecer a política de inclusão e investir na constituição de documentos normativos orientadores da política de inclusão bem como garantir acessibilidade a todos os sujeitos e garantia de oferta de matrícula, como prevê a Lei. No entanto, a partir da fala das entrevistadas, a prática dessa política inclusiva apresenta-se fragilizada, muitas vezes por desconhecimento da própria política ou por falta de estrutura tanto humana quanto de recursos disponíveis. Essa situação parece se agravar quando, nas entrevistas, elas relataram que, na maioria das escolas, não contam com outros profissionais para auxílio, como monitores, professor especializado (a maioria não possui sala de AEE), orientação e coordenação atuantes às demandas dos estudantes com deficiência intelectual. Diante desses relatos, a intenção de adentrar as escolas é a de reforçar a importância de estratégias e processos que podem favorecer as ações inclusivas nas instituições, tais como: propor momentos de formação continuada dos profissionais de todos os níveis de ensino, para que a inclusão possa realmente acontecer na escola; sugerir a reavaliação da estrutura dos espaços de modo a garantir a oferta da sala de recursos multifuncionais com profissional especializado atuando; discutir e pensar possibilidades de docência compartilhada; apostar na maior articulação com as famílias; sugerir a viabilidade da contratação de profissionais de apoio, como monitores, já que são profissionais fundamentais para o suporte pedagógico no

processo de escolarização, além de sugerir e investir em estratégias que possam auxiliar no letramento dos estudantes.

Durante as falas, as professoras parecem desconhecer, em sua maioria, o que caracteriza deficiência intelectual e letramento e demonstram fragilidade e dificuldade em realizar práticas pedagógicas sem apoio pedagógico de outros setores. Além disso, durante as propostas oferecidas ao aluno, muitas relataram que, além de não haver suporte, têm dificuldade em conciliar o estudante com deficiência intelectual com o atendimento a toda a turma por não possuírem monitoria e momentos de formação para auxiliar no planejamento e, por isso, muitas investem em atividades apenas de cópia do quadro ou de recorte e pintura, sem haver tanto investimento na aprendizagem do estudante com DI.

Ainda assim, percebe-se que há tentativa dos professores em relação à aprendizagem dos estudantes, mas, mesmo em uma perspectiva inclusiva, parece que a educação continua a ser pensada ao público comum, que atende mais aos objetivos propostos, gerando o mesmo discurso de normalização. Nesse contexto, o aluno com DI não se encaixa e muitos profissionais continuam acreditando que esse estudante poderia estar em um ambiente à parte, não notando que a sala de aula regular é um ambiente de aquisição e troca de conhecimentos para todos, marcado por singularidades e diferenças entre cada um que a compõe.

Por isso, para garantir o trabalho efetivo do aluno com deficiência que está na escola, talvez seja possível viabilizar momentos de formação continuada dos professores ou em planejamentos em conjunto com o AEE e a coordenação pedagógica, a fim de incorporar o discurso das práticas de letramento, seja em qual for a área do conhecimento. Assim, pode-se relacionar a visão de mundo de cada estudante, que permitirá fazer com que esse sujeito possa contemplar as diferentes habilidades e os usos de leitura e escrita em seu cotidiano. Dessa forma, a aprendizagem passa a ter sentido e a fazer significado a esse aluno, que, aos poucos, torna-se capaz de viver em sociedade de forma autônoma, interpretando e refletindo o mundo que o cerca. Além do mais, é essencial reforçar que momentos de formação continuada e avaliação processual devem ser propostos com o intuito de todos terem condições de desenvolver sua aprendizagem.

Ressalto a importância do desenvolvimento de um trabalho em equipe composto pelos diferentes profissionais que atendem ao estudante com DI dentro e fora do ambiente escolar, trabalhando em prol do desenvolvimento de cada ser. É

preciso enxergar esse estudante para além de suas limitações impostas pela deficiência, ressaltando e investindo em possibilidades e potencialidades.

Reitero, ainda assim, que, mesmo com o encerramento desta etapa, ainda há um sentimento de que é preciso continuar a pesquisar e a contribuir nesse mundo da educação inclusiva a fim de qualificar a atuação docente e a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual no Brasil. Outrossim, além de todos os alunos estarem inseridos no ambiente, podem e devem se tornar letrados e capazes de atuar de forma autônoma e independente no mundo externo à escola.

Ainda assim, caso fosse viável, a pesquisadora poderia ter feito mais de uma entrevista com as mesmas professoras a fim de aprofundar alguns aspectos que só foram percebidos durante a transcrição. Além disso, poder-se-iam ampliar, em pesquisas posteriores, as entrevistas com os pais, os professores de AEE, os estudantes, analisando e cruzando as diferentes perspectivas. Além de entrevistas, outras abordagens metodológicas poderiam aprofundar o estudo, com outras fontes de evidência, registros das documentações pedagógicas, observação e, até mesmo, uma pesquisa-ação, em que se buscaria intervir e modificar uma realidade – no caso, aqui, da escola regular. Ademais, outras perspectivas de letramento também poderiam ser analisadas e em outros níveis de ensino.

Por fim, encerro esta dissertação de Mestrado respondendo aos anseios que angustiam a mim e a muitos outros profissionais, incluindo os entrevistados. Hoje, há a compreensão de que precisamos trabalhar com as potencialidades de cada indivíduo por meio de caminhos alternativos (VIGOTSKI, 1991), e não buscar uma forma única de proporcionar conhecimento aos estudantes, afinal, se todos os animais passassem por uma prova que propusesse subir em árvore, alguém tem dúvida de que apenas o macaco conseguiria?

Antes de mais nada, mesmo que o terreno da inclusão escolar seja incerto, é preciso estar disponível, mais do que estar preparado (SKLIAR, 2015). É preciso, antes de tudo, querer e acreditar que a educação é possível para todos e, dessa forma, investir na caminhada.

Certamente, este estudo não se encerra por aqui, dado que poderão surgir outras pesquisas ou ainda, quem sabe, um projeto de Doutorado a fim de dar continuidade à temática, propondo às Secretarias da Educação e às Universidades um espaço maior para discussão e reflexão acerca desse tema. Saiba-se que ainda há muitos caminhos a percorrer na busca da construção de uma escola,

seja ela pública ou privada, que almeje uma educação distinta e transformadora no contexto da trajetória do estudante com DI. Para isso, é preciso que as nossas inquietações diante desse cenário impreciso da educação escolar atual permaneçam vigentes no dia a dia para suscitar novos estudos e investigações sobre o tema.

Afinal, como diz a estudante Kate Chong (*apud* Soares, 1998, não paginado),

Letramento é o discurso do presidente, a previsão do tempo, os artistas da TV, ler Mônica e Cebolinha, é uma receita de biscoito, uma lista de compras, recados colados na geladeira, um bilhete de amor. É viajar para países desconhecidos, sem deixar sua cama, é rir e chorar com personagens heróis e grandes amigos. É um atlas do mundo, sinais de trânsito, caças ao tesouro, manuais, instruções, guias e orientações em bulas de remédios, para que você não fique perdido. Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é e de tudo que você pode ser.

Como defende Boaventura de Souza Santos (2006, não paginado):

temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de sermos diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente, ou reproduza as desigualdades.

Que seja assim e que possamos compreender que a inclusão acontece quando, além de se aprender de forma significativa, aprende-se com as diferenças muito mais do que com as igualdades.

REFERÊNCIAS

- AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2002). **Mental retardation: Definition, classification, and systems of support.** Washington, DC: Author.
- ACORSI, Roberta. Inclusão: (im)possibilidades para a educação. In: LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn (Orgs.). **Aprendizagem & Inclusão: implicações curriculares.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011 p. 177-193.
- AUGUSTIN, Ingrid Renata Lopes. **Concepções de Membros do Conselho Municipal de Educação acerca da educação da pessoa com deficiência intelectual.** Caxias do Sul: UCS, 2012. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2012. 113f.
- BALDUINO, Míriam Maria de Moraes *et al.* **Inclusão escolar de alunos portadores de deficiência mental: Com a palavra os professores.** 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1991.
- BELUSSO, Roniele. **Paisagens do atendimento educacional especializado.** 2017.
- BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. C. De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 277-302, 2011.
- BISOL, C. A. & VALENTINI, C. B. **De perto ninguém é normal.** Objeto de Aprendizagem Incluir – UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_texto_diversidade.pdf. Acessado em 20 abr. 2021.
- BORASCHI, M. Alfabetização e letramento em crianças com deficiência intelectual. **Gestão e saúde.** 14 ago. 2017. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/293>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-finais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 27 jan. 2021.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 maio 2019.
- BUCCIO, M. I.; BUCCIO, P. A. **Educação especial: uma história em construção.** Curitiba: Ibpex, 2008.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000400015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 ago. 2019.

DELEUZE, G. Bergsonismo. (2000). **Lógica do Sentido**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva.

DELGADO, Isabelle Cahino *et al.* Estratégias de letramento voltadas à intervenção fonoaudiológica em pessoas com síndrome de Down. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 33-1-16, 2019.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. Deficiência Intelectual na perspectiva histórico cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de educação especial**. Marília, vol.19, n.2, abril – junho, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200003. Acesso em: 01 jun. 2019.

ELOY, Adriana Cristina Morais. COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. O direito à educação na perspectiva da pedagogia históricocrítica e a educação especial. **Revista Educação Especial**, v. 33, 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FIGUEIREDO, Rita Vieira; GOMES, Adriana Leite Limaverde. A produção textual de alunos com deficiência mental. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Brasília, ano 2, n. 3, p. 26-30, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GALVANI, Márcia Duarte; MENDES, Melina Thaís da Silva. Letramento para estudantes com deficiência intelectual. **Letramento para o estudante**, p. 139, 2018.

GARCIA, E. S. **A história escolar de alunos de classes especiais para deficientes mentais**. Rede Saci, 2004.

- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GLASER, G.; STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New York: Aldine de Gruyter, 1967.
- GLAT, R. Prefácio à primeira edição. In: PLETSCHE, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.
- GOMES, Maria Inês Rubo de Souza *et al.* **Identificação de crianças portadoras de deficiência visual: percepção e conduta de mães**. 2001.
- GRAFF, H. J. **Os labirintos da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- HARRIS, Alison; ENFIELD, Sue. **Disability, Equality, and Human Rights**. A Training Manual for Development and Humanitarian. Oxfam. UK, 2003.
- HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum**. Education, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.
- JANNUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Coleção Educação Contemporânea. Autores Associados, 2004.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3 ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea), 211p.
- KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 137, p. 1223-1240, out.-dez., 2016.
- KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 09 maio 2019.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.
- LANUTI, E. de Oliveira Evangelista; Mantoan, M. T. Eglér. Ressignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença, **Polyphōnía**. Revista de Educación Inclusiva, 2 (1), p. 119-129, 2018.

LIBÂNEO, J. C. A didática e aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira e Educação**. Rio de Janeiro, n. 27, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>. Acesso em: 12 maio 2019.

LIMA, Marcela Francis Costa.; PLETSCHE, Marcia Denise. escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 872-889, dez., 2018.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo; AVERCAMP, 2002.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão escolar**: saberes que operam para governar a população. 2010.

MANTOAN, M. T. E., **Compreendendo a deficiência mental**: novos caminhos educacionais. Scipione, 1989.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINETTO, Maria de Fátima *et al.* Práticas educativas e estresse parental de pais de crianças pequenas com desenvolvimento típico e atípico. **Educar em revista**, n. 43, p. 117-132, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A construção do gênero e do letramento na escola: como um tipo de conhecimento gera outro. **Investigações Literárias e Linguísticas**, v. 17, n. 2, p. 47-68, 2005.

OLIVEIRA, Erika Patrícia Teixeira de. **Mulheres em conflito com a lei**: representações sociais, identidades de gênero e letramento. 2008. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá.

PALMA, D.; DIAS, T. R. S. Encaminhamento de aluno do ensino comum para um centro de educação especial em tempo de inclusão. In: Encontro de pesquisa em educação da região Sudeste, 6., Belo Horizonte, 2005. **Anais...** ANPEd, 2005. p. 1-15.

PAVIANI, J. **Epistemologia prática**: ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: Educ, 2009.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254 f. Tese (Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. UERJ. Programa de Pós-graduação em Educação. 2009. Disponível em: http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cp091710.pdf. Acesso em: 22 ago. 2019.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise; PAIVA, Carla de. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 1039-1054, 2018.

PLETSCH, Márcia; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano De Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3847/3518>. Acesso em: 03 jun. 2021.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão, SC: Unisul, 2002.

ROCHA, S. R. da M.; ALVES, J. G.; NEVES, H. S. F. das. Indivíduos com deficiência e mediação em leitura: reconstruindo identidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, 2007.

RODRIGUES, Ana Paula Neves. LIMA, Cláudia Araújo de. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Interritórios Revista de Educação**. Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, Brasil. V.3 n.5. 2017.

RODRIGUES, David. Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 7, n. 2, 2017.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e multiletramentos**. 2013. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/246/roxane-rojo-alfabetizacao-e-multiletramentos.html>. Acesso em: 12 ago. 2019.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola**. 2012. Disponível em: catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/hypermedia.../rojo_2012.doc. Acesso em: 12 ago. 2019.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

RUCKERT, Fabiano Quadros. SOUZA, José Edimar de. (org.) **A escola pública no Brasil: temas e problemas**. Porto Alegre, Evangraf 2016.

SACCHI, P. **Storia del mondo giudaico**. Torino: SEI, 1976.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão - Revista da Educação Especial**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 13 set. 2019.

SANTANNA, Moema Karla Oliveira. **A língua portuguesa na educação especial: problematizando leitura, escrita e mediação**. Disponível em <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4043>. Acesso em 10 abr. 2021.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. **Exclusão da Pessoa com deficiência, educação para quê?** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB 2009.

SANTOS, D. C. O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 4, p. 935-948, 2012.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCRIBNER, S. **Literacy in three metaphors**. American Journal of Education, v. 93, n.1, 1984. p. 6-21.

SILVA, Fátima Soares da. **Leitura e prova Brasil: leitura e avaliação**. 2013.

SILVA, J; BELO, V. S.; DRUMOND, A. C. Análise dos processos de inclusão, desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Síndrome de Down matriculada na escola comum. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 245-258, 2011.

SILVA, Viviana Freitas da. **A presença de alunos autistas em salas regulares, a aprendizagem de ciências e a alfabetização científica: percepções de professores a partir de uma pesquisa fenomenológica**. 2016.

SKLIAR, Carlos Bernardo. Incluir diferenças: um problema mal formulado e uma realidade insuportável - **Revista Interinstitucional Artes de ensinar**, RJ, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011. 123 p.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. In: __. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOGGIN, J. A. **Storia d'Israele**. Bresci: Paideia, 1984.

SOUSA, Marcelo Manoel. Formação de professores no contexto da sociedade informacional. **Revista Form@ re-Parfor/UFPI**, v. 6, n. 1, 2018.

SOUZA, Eloysa Godinho. **Surdez e significado social**. São Paulo: Cortez, 1982.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TÉDDE, Samantha. **Crianças com deficiência intelectual**: a aprendizagem e a inclusão – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012. Dissertação de Mestrado.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995. Coleção questões da nossa época; v. 47.

UNESCO. **Education transforms lives**. [S. l.] 2021. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/education>. Acesso em: 11 maio 2021.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Revista Educação em Perspectiva**, v. 3, n. 2, 2013.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Percepções dos alunos com deficiência intelectual sobre sua matrícula na classe especial e classe comum. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 5, n. 2, p. 59-81, 2011.

VELTRONE, Aline Aparecida. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental**. 2008.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira, Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Moscú: Editorial Pedagógica, 1983.

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

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. **Linhas Críticas**, v. 12, n. 23, 2006.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS – GRADUAÇÃO E DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

Título do Projeto: “DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E LETRAMENTO: A COMPREENSÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”.

Pesquisadora responsável: Suelen de Marco Sassi, Mestranda em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Carla Beatris Valentini

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 99609-2626

Endereço da pesquisadora responsável: Rua Paraná, 61, Bairro Humaitá, Bento Gonçalves/RS.

CPF: 018.495.530-09

Introdução: A pesquisa de mestrado intitulada: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E LETRAMENTO: A COMPREENSÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS) tem por objetivo analisar como os professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental compreendem/percebem o processo de letramento do estudante com deficiência intelectual.

1. Participantes da Pesquisa: você está sendo convidado a participar de uma entrevista semiestruturada que busca analisar como os professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental compreendem/percebem o processo de letramento do estudante com deficiência intelectual. A entrevista será realizada individualmente, seguindo um roteiro previamente elaborado, com duração aproximada de uma hora, e gravadas em áudio para posterior transcrição.

2. Procedimentos: Como instrumentos, serão utilizadas entrevistas semiestruturadas. As entrevistas serão realizadas na escola onde o/a professor/a está lotado/a em horário a ser definido de acordo com a sua disponibilidade ou em sua moradia. As entrevistas têm previsão de duração de aproximadamente 1 hora e serão gravadas em áudio. O material produzido ficará sob a guarda da pesquisadora responsável pelo período de cinco (5) anos e, após esse prazo, será totalmente destruído/apagado/inutilizado.

3. Dúvidas e esclarecimentos: por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar através do telefone: (54) 99609-2626 e e-mail: suelensassi@gmail.com (contatos da pesquisadora responsável) e/ou do **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS)**: Universidade de Caxias do Sul (UCS), cidade universitária, Bloco M, sala 306, telefone: (54) 3218-2829, e-mail: cep_ucs@ucs.br nos horários das 8h às 11h 30min e das 13h 30min às 18h. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que você tenha, até então, fornecido serão descartadas.

4. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. No entanto, pode haver algum desconforto ou constrangimento ao responder às perguntas da entrevista, constituindo-se assim, em uma pesquisa com riscos mínimos. Você terá total liberdade para não responder a qualquer pergunta que o/a faça se sentir desconfortável.

5. Benefícios: os benefícios desta pesquisa não se aplicarão diretamente aos participantes, mas à comunidade acadêmica na qual a pesquisa está inserida. No entanto, vale destacar a importância dos relatos dos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental em relação às práticas de letramento com estudantes com deficiência intelectual que têm como objetivo oportunizar uma educação com mais qualidade no que se refere à inclusão, pensando no papel ativo do professor e do aluno.

6. Pagamento: a participação na pesquisa é voluntária e não gerará nenhum tipo de pagamento.

7. Despesas com a participação: não haverá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa.

8. Confidencialidade: sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, não havendo sua identificação em nenhuma publicação que resultar deste estudo. Serão omitidas todas as informações que possam identificá-lo. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pela pesquisadora e sua orientadora. Nomes ou materiais que indiquem a sua participação não serão liberados sem sua permissão.

9. Comitê de Ética: esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento.

10. Serão assegurados os direitos previstos nas **Resoluções no 466/2012 e no 510/2016 do CNS (Conselho Nacional de Saúde)**.

Após ser esclarecido/a sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias originais. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Ao término desse período de guarda todos os documentos (gravações e transcrições) serão totalmente destruídos/apagados/inutilizados.

Caxias do Sul, ____ de _____ de 2020.

Assinatura por extenso da pesquisadora

Assinatura por extenso do entrevistado

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO

CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado/a pela pesquisadora sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Declaro, também, que fui informado/a que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a pesquisa. E que em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que você tenha, até então fornecido, serão descartadas.

Declaro que fui informado de que posso esclarecer dúvidas a qualquer momento através dos contatos da pesquisadora e do CEP/UCS.

Declaro estar ciente de que os procedimentos realizados nesta pesquisa, oferecem **riscos mínimos** aos participantes indicados no item 4. **Riscos e desconforto** deste documento (página 2).

Declaro estar ciente de que, de acordo com as Resoluções CNS 466/2012 e CNS 510/2016, serão assegurados os direitos previstos nos documentos citados, dentre os quais:

1. Garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
2. Garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; e
3. Garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Eu, _____,
professor/a da escola _____,
localizada no município de _____ no Rio Grande do Sul
(RS), abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada **DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E LETRAMENTO: A COMPREENSÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** realizada por Suelen de Marco Sassi, pesquisadora do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDu/UCS).

Caxias do Sul, ____ de _____ de 2020.

Assinatura por extenso do/a participante

APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: “DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E LETRAMENTO: A COMPREENSÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”.

Pesquisadora responsável: Suelen de Marco Sassi, Mestranda em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Carla Beatris Valentini

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 99609-2626

Endereço da pesquisadora responsável: Rua Paraná, 61, Bairro Humaitá, Bento Gonçalves/RS.

Eu, Suelen de Marco Sassi, pesquisadora responsável pelo presente projeto, comprometo-me a preservar a privacidade e o anonimato dos participantes da pesquisa, cujos dados serão coletados a partir de entrevistas gravadas e realizadas na escola onde atuam. Concordo, igualmente, que essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder da responsável pela pesquisa, professora pesquisadora responsável, Suelen de Marco Sassi, por um período de cinco anos. Após esse período, os dados serão destruídos.

_____, ____ de _____ de 2020.

Suelen de Marco Sassi
Pesquisadora Responsável

Telefone celular: (54) 99609-2626

E-mail: suelensassi@gmail.com

Endereço: Rua Paraná, 61, Bairro Humaitá, Bento Gonçalves/RS. CEP: 95700-018.

APÊNDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Roteiro da entrevista semiestruturada com professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental que trabalham com estudantes com deficiência intelectual

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO:

Data: ____/____/2020.

Entrevistado(a): _____

Cargo: _____

Escola: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Tempo de atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental: _____

Formação: _____

Fale um pouco como é trabalhar a sua disciplina (habilidades que considera mais importantes / mais fáceis / mais difíceis).

PRÁTICA DOCENTE DA LÍNGUA PORTUGUESA COM DEFICIENTE INTELECTUAL

- Questões gerais:

1. *Quais habilidades e/ou conteúdos que você tem maior dificuldade de trabalhar com os alunos. Como você trabalha isso com os seus alunos, sabendo dessa dificuldade?*
2. *Como você entende o papel do professor de Língua Portuguesa?*
3. *Qual a sua percepção acerca do letramento em seus alunos?*

- Questões específicas:

4. Quanto tempo você tem de trabalho com aluno com deficiência intelectual?
Em qual série?
Quais as idades desses alunos?
Conte como foi essa experiência.
5. O que você entende por deficiência intelectual?
6. Qual sua percepção em relação ao letramento desse aluno?
7. Quais foram suas práticas para trabalhar o letramento com estudantes com deficiência intelectual?
8. O que você destaca como o que foi mais fácil e o que foi mais desafiador nesse processo?
9. Como foi a sua experiência buscando entender potenciais e limitações dos estudantes com os quais trabalhou?

10. Fale mais sobre as dificuldades em trabalhar o letramento com um estudante com DI.
11. O que esse aluno consegue realizar em sala de aula?
12. Você contou com auxílio de outros profissionais para o desenvolvimento das atividades direcionadas ao estudante com DI?
13. Há articulação de práticas com outros professores de sua escola?
14. Como você percebeu o progresso no desenvolvimento do estudante com DI?
15. Como foram as avaliações desse aluno?
16. Algo que você gostaria de acrescentar?