



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
CFORM/MEC/SEEDF

PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA ALUNOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTERVENTIVA

TATIANA MOURA MARTINS

Brasília, novembro de 2015

TATIANA MOURA MARTINS

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA ALUNOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTERVENTIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Curso de Especialização em Letramentos e práticas interdisciplinares nos Anos Finais (6º a 9º ano) como requisito parcial para a obtenção do título de especialista em Letramentos e práticas interdisciplinares.

Orientadora: Prof^a. Dra. Norma Lucia Neris Queiroz.

Brasília, novembro, 2015

PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA ALUNOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTERVENTIVA

TATIANA MOURA MARTINS

Monografia aprovada em 05 de dezembro de 2015.

Banca Examinadora:

1º membro: (orientadora):	Profª. Dra. Norma Lucia Neris Queiroz.
2º membro:	Prof. Dr. Elias Batista dos Santos.
3º membro (suplente)	Profª. Ms. Sinara Bertholdo de Andrade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela oportunidade de viver e de realizar esse trabalho.

A orientadora Norma, pela orientação, compreensão, carinho e dedicação.

Ao meu filho, pelo incentivo, carinho e por entender meus períodos de ausência mesmo estando em casa com ele.

A minha família, em especial a minha irmã, que é fonte de inspiração para continuar nessa estrada e que não me deixa desanimar nas adversidades.

A professora Andréia, pelo acolhimento e por acreditar neste trabalho.

Aos alunos da Educação de Jovens e Adultos Interventiva, que me receberam tão bem. Foi um prazer enorme conviver com vocês.

Ao Robson pela atenção, pelas inúmeras ajudas e pelo carinho dispensado a mim.

A amiga Tayanne, pela ajuda e incentivo.

As amigas Tereza e Nicéia, pelo carinho de sempre.

Ao Professor Dr. Erlando da Silva Resês, pelas indicações de várias leituras e também pela atenção e carinho.

A Mariana do Formancipa, pela transcrição maravilhosa das entrevistas e por me incentivar a terminar esse trabalho.

SUMÁRIO

I- INTRODUÇÃO	9
II- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	12
2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	12
2.1.1 Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos	12
2.1.2 A Educação de Jovens e Adultos Interventiva	13
2.2 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR	15
2.3 LETRAMENTOS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTERVENTIVA	19
III- A PESQUISA	22
3.1 METODOLOGIA	22
3.1.1 Opções metodológicas	22
3.1.2 Contexto da pesquisa	23
3.1.3 Participantes do estudo	23
3.1.4 Instrumentos de construção das informações	24
3.1.5 Procedimentos de construção das informações	25
3.2 ANÁLISE DOS DADOS	26
3.2.1 Entrevistas semiestruturadas	27
3.3 RESULTADOS	27
3.3.1 Iniciando nossa conversa com o curta “Vida Maria”	28
3.3.2 Trajetória escolar dos alunos	30
3.3.3 A importância de “saber ler e escrever”	31
3.3.4 Práticas de letramento desenvolvidas com a turma	33
IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
V- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44

RESUMO

O objetivo do presente estudo é identificar e analisar as práticas de letramento para alunos da Educação de Jovens e Adultos Interventiva em uma escola pública do Distrito Federal. A EJA interventiva é um programa da Secretaria de Estado de Educação que tem como objetivo o atendimento dos jovens e adultos com deficiência intelectual. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo, com elementos qualitativos com seis alunos com idades entre 17 e 37 anos. As técnicas utilizadas para a realização desse trabalho compreenderam a observação participante e entrevistas. Evidenciou-se por meio das observações e entrevistas, a importância do processo de letramento para a vida escolar e social desses alunos. Para analisar os dados obtidos foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, onde foram criadas categorias. Os resultados mostraram que o letramento dos alunos da EJA Interventiva colabora para uma vida social mais ativa e independente. Porém, algumas práticas realizadas mostram várias fragilidades deste processo, que necessita de adequações e reflexões que extrapolam a sala de aula, buscando por meio da escolarização, a inclusão desse aluno no contexto social em que vivemos e de sua emancipação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e adultos Interventiva. Inclusão. Letramento

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Poema.....	37
Figura 2 –	Estrofe Reinaldo.....	38
Figura 3 –	Estrofe Bela.....	38
Figura 4 –	Estrofe Linda.....	39
Figura 5 –	Atividade plural John.....	39
Figura 6 –	Atividade Reinaldo.....	40
Figura 7 –	Atividade separação silábica e plural Linda.....	41
Figura 8 –	Atividade separação silábica e plural Reinaldo.....	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Descrições dos participantes.....	24
Quadro 2 –	Classes temáticas obtidas por meio das entrevistas.....	27
Quadro 3 –	Livros didáticos utilizados na turma.....	34
Quadro 4 –	Habilidades instrumentais da leitura.....	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	- Artigo
CEAA	- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CF	- Constituição Federal
CFORM	- Coordenação de Formação Continuada de Professores
CODEPLAN	- Companhia de Planejamento do Distrito Federal
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FNEP	- Fundo Nacional do Ensino Primário
Inc.	- Inciso
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEAL	- Núcleo de Estudos e Acompanhamento das Licenciaturas
PNAC	- Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
QNR	- Quadra Norte “R”
SEDF	- Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
TGD	- Transtorno Global do Desenvolvimento
UnB	- Universidade de Brasília

I- INTRODUÇÃO

O termo deficiência intelectual é utilizado para designar os indivíduos que apresentam *déficits* cognitivos que afetam os processos de socialização e de educação. Esse conceito passou a ser universalmente utilizado a partir da Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (BRASIL, 2001), sob a justificativa de que é mais específico do que deficiência mental, pois considera que “[...] a disfuncionalidade da pessoa constitui-se em defasagem e alterações nos processos de construção do conhecimento, única e especificamente, e não na perspectiva da deficiência mental, sempre tida como inaptidão cognitiva geral” (FERREIRA apud PAIVA; BARBOSA, 2009, p. 102).

Essa reelaboração conceitual contida na Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (BRASIL, 2001) tem sido apropriada pelos países mundo afora e seus reflexos tem se concretizado em novas políticas públicas. É o caso do Brasil que nas últimas décadas vem apresentando avanços na inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Essa temática vem sendo discutida e reconhecida em vários documentos nacionais e internacionais. O Documento Subsidiário à Política de Inclusão destaca:

A discussão sobre políticas inclusivas costuma centrar-se nos eixos das organização sócio-política necessária a viabilizá-la e dos direitos individuais do público a que se destina. Os importantes avanços produzidos pela democratização da sociedade, em muito pelos movimentos de direitos humanos, apontam a emergência da construção de espaços sociais menos excludentes e de alternativas para o convívio em sociedade (BRASIL, 2005, p. 7).

Com essa nova postura, a família e a escola deverão encontrar formas de integração e inclusão dessa pessoa, procurando favorecer que a mesma se torne participante da sociedade. Lopes e Marquezan (2000) destacam que a escola deverá buscar as melhores estratégias de ensino-aprendizagem para que o estudante com deficiência intelectual se beneficie e nela permaneça.

Apesar da constatação de muitos avanços ocorridos no Brasil na inclusão social e escolar de pessoas com deficiência intelectual, especialmente no que tange ao atendimento das crianças, mas, há ainda muitos adultos não contemplados. Ferreira (apud PAIVA; BARBOSA, 2009) destaca que, jovens e adultos com deficiência constituem hoje uma ampla parcela da população de analfabetos no mundo porque não tiveram oportunidades de acesso à educação na idade apropriada.

Nos países economicamente desenvolvidos, a maioria das pessoas com deficiência tem seu atendimento institucionalizado. Entretanto, nos países economicamente pobres ou emergentes, esta parcela da sociedade está escondida, ocultas na escola e nos vários espaços sociais. Em alguns casos elas são privadas de oportunidades de aprendizagem formal e de desenvolvimento humano. Essa argumentação do autor se fundamenta ao analisarmos alguns números sobre a alfabetização brasileira.

A taxa de alfabetização de uma determinada população mede o percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade que sabe ler e escrever (BRASIL, 2012). Segundo a Cartilha do Censo 2010 *Pessoas com Deficiência*, a região Centro-Oeste apresentou taxa de alfabetização de 92,9% para a população total e 84,6% para as pessoas com deficiência, registrando uma diferença grande entre eles, de 8,3%. Esses dados reforçam a necessidade de letramentos dessa população (BRASIL, 2012). A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido muitas vezes a alternativa para esse grupo de pessoas alcançarem o domínio da leitura.

A aprendizagem da leitura e da escrita constitui um direito social, e que devem ser garantidas a todos, inclusive para os de jovens e adultos com deficiência intelectual (BLATTES, 2006). Com a inclusão dessas pessoas nas escolas regulares, tornou-se imprescindível reconhecer a diversidade e subjetividade presente, realizando práticas no ambiente escolar que favoreçam o processo de letramento desses alunos, “garantindo assim a jovens e adultos sua inclusão na vida comunitária, social e cultural” (UNESCO, 1994, p. 4-5).

Raiça e Oliveira (1990), ressaltam que pelo modelo de inclusão a deficiência deixou de ser vista como um problema da pessoa, e sim da sociedade que buscará se capacitar para atender as necessidades dessas pessoas. O letramento e a inclusão do jovem e do adulto com deficiência na escola constituem um avanço para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária e proporciona a esses alunos o desenvolvimento de suas habilidades.

Diante dessa realidade, especificadamente do Distrito Federal, encontram-se classes de EJA destinadas a jovens e adultos com deficiência intelectual, a EJA Interventiva, da qual uma das finalidades é o letramento desses alunos.

Dessa forma, este estudo objetiva aprofundar o diálogo sobre a temática anunciada, bem como contribuir para a identificação e análise de como as práticas de letramento da EJA Interventiva favorecem o estudante com deficiência intelectual a ser um usuário competente das diversas linguagens (falada, escrita e matemática) com vistas a sua inserção adequada ao convívio social.

O presente estudo está estruturado da seguinte forma: no capítulo de Pressupostos teórico, discorre sobre a EJA com um breve histórico com alguns marcos legais e reflexões, o perfil da EJA no Distrito Federal e a EJA Interventiva, exibindo aspectos relevantes.

É destinada uma parte para tratar da inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular. Foi feita uma breve reflexão dos avanços da inclusão e da necessidade de um currículo adaptado e que contemple as aprendizagens significativas desses alunos. A parte teórica desse trabalho faz referência as práticas de letramento para alunos com deficiência intelectual, dialogando com alguns autores e trazendo algumas contribuições para a importância da escrita e da leitura no contexto dos jovens e adultos com deficiência.

O capítulo III, destina-se à descrição de pressupostos metodológicos e o delineamento da pesquisa de campo, bem como o lócus e os sujeitos da pesquisa. Para obtenção dos dados utilizou-se a observação participante com registro em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e pesquisa bibliográfica. Foi feita a análise dos dados de forma qualitativa, usando a técnica de análise de conteúdo para fundamentar as entrevistas semiestruturadas e as práticas de letramentos desenvolvidas com os alunos da EJA Interventiva.

II- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

2.1.1 Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil teve início no período Colonial, com a ação catequista do Jesuítas com os índios. Também, há registros que no Brasil Império era oferecida a instrução popular destinadas aos adultos e ofertada no turno noturno. Em 1880, o primeiro senso da República apontava o Brasil como o campeão mundial de analfabetismo, com cerca de 82,6% de analfabetos no país. Mas somente com a preocupação com o desenvolvimento nacional, que essa temática ganhou destaque (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Em 1920, o tema entra em pauta nacional, por uma motivação política, pois os analfabetos não votavam, passando então a educação a ser debatida como dever do Estado. Nessa época o analfabeto era visto como um incapaz de participar da vida política e social do país (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Já em 1930, no cenário do capitalismo mundial e com o processo de urbanização houve a necessidade de uma mão de obra mais qualificada nas indústrias. O investimento nestas pelo Estado passa também na formação da classe trabalhadora. Nesse contexto, Cury (2002) afirma que os primeiros documentos oficiais da EJA eram direcionados a dar respostas às necessidades do capital, ou seja, aumentar a mão de obra qualificada para trabalhar na indústria, diminuir os altos índices de analfabetismo no país e maior controle social.

Nas décadas de 1940 e de 1950 foram marcados por iniciativas políticas e pedagógicas voltadas para a EJA como: a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas; a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), objetivando a realização de programas que ampliasse e incluísse o Ensino Supletivo para jovens e adultos; o surgimento das primeiras obras voltadas ao ensino supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que tinha duas prioridades alfabetizar grande parte da população e a capacitação profissional; dentre outras (STRELHOW, 2010).

A década de 1960 foi marcada por uma grande mobilização social em torno da educação de jovens e adultos, com forte influência da pedagogia freireana, que identificava o “analfabetismo como não sendo causa da pobreza, mas como uma consequência de uma sociedade injusta e não igualitária” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p.269). Alguns

movimentos da época, como, por exemplo, o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961) e a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler (Prefeitura de Natal), procuravam reconhecer e valorizar o saber e a cultura local, considerando o sujeito não alfabetizado produtor do seu conhecimento.

Com o Golpe Militar de 1964, os programas que visavam a transformação social foram repentinamente interrompidos. A educação nessa época é vista a partir de um modelo homogêneo e de controle social. Foi criado pelo governo militar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, enfatizando uma alfabetização funcional, ficando restrita a habilidade de ler e escrever descontextualizada com a realidade, e a promoção de uma educação continuada. O Mobral foi extinto em 1985 com a Nova República (STRELHOW, 2010).

Com a chegada desse período, temos a primeira declaração legal que explicita os direitos dos cidadãos que não estudaram na idade certa. Oliveira (2007) destaca que o inc. I do art. 208 da Constituição Federal (CF) de 1988 declara que o Ensino Fundamental passa a ser obrigatório e gratuito, assegurando inclusive, sua oferta aos que a ele não tiveram acesso na idade própria. Sendo reforçada depois pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que destina uma seção à EJA.

Entre 1990 até 2002, surge o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) em 1990 com duração muito pequena de apenas um ano, tendo como característica apenas a grande divulgação aos meios de comunicação. (MACHADO, 2005). Temos também o Programa Alfabetização Solidária, como carro chefe da política de alfabetização de jovens e adultos do país de 1997 até o final desse período que acaba em 2002.

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade. Para isso foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo. Para cumprir essa meta foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado. No programa destacam as seguintes ações: alfabetização de jovens e adultos e a formação de alfabetizadores.

2.1.2 A Educação de Jovens e Adultos Interventiva

Dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) (DISTRITO FEDERAL, 2011), indicam que 69,34% da população do Distrito Federal não frequenta a escola e que o índice de analfabetismo é de 3,5%.

A Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) oferece a modalidade EJA correspondentes ao Ensino Fundamental e Médio em unidades no turno noturno e também, em algumas unidades no diurno.

Segundo o “Currículo em Movimento, caderno EJA”, os jovens e adultos dessa modalidade de ensino trazem as marcas da exclusão, seja em suas trajetórias pessoais ou mesmo pelas especificidades de atendimento. Nesse sentido o documento ressalta que a modalidade deve ter um currículo voltado a formação humana, com processos políticos-pedagógicos que atenda suas necessidades de forma mais eficiente (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O documento também reconhece, que na EJA, os tempos espaços são diferentes de aprendizagem, por isso não é possível compreender esse estudante sem conhecer sua trajetória, sua história e seu projetos futuros.

Na estrutura da educação básica do Distrito Federal é oferecida aos alunos com deficiência intelectual a EJA Interventiva.

As turmas de Educação de Jovens e Adultos Interventiva (EJA Interventiva) são uma interface da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Especial que objetiva atender, exclusivamente, aos estudantes com transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ ou deficiência intelectual, com ou sem associação de outras deficiências (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 46).

Na EJA Interventiva, segundo o documento, “serão ofertadas turma de classe especial para alunos dos 1º e 2º segmentos em unidades regulares que ofertam a EJA” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 46). Nesta ação está inserida o atendimento complementar do professor de Orientação para o Trabalho, com vistas a inclusão desse aluno no mundo do trabalho e na sociedade.

Para que o aluno seja matriculado na EJA Interventiva segue alguns critérios: o aluno de ver ter mais de 15 anos; diagnosticado com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Deficiência Intelectual, associada ou não a outra deficiência, que não se adaptaram em classes comuns ou que não desenvolveram habilidades acadêmicas e sociais (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O currículo será adequado e adaptado com metodologias e técnicas que supra as necessidades dos alunos, devendo ocorrer quando necessário, a flexibilização na temporalidade do 1º e 2º segmentos, considerando o desempenho de cada aluno nas etapas. O documento descreve assim essas etapas:

a) Os estudantes matriculados na EJA Interventiva do 1º Segmento por mais de três anos consecutivos poderão permanecer somente pelo período de mais um ano. Por meio do Estudo de Caso será definido se os estudantes estarão aptos ou não para o 2º Segmento da EJA Interventiva ou classe comum da Educação de Jovens e Adultos.

b) Os estudantes matriculados na EJA Interventiva do 2º Segmento por mais de três anos consecutivos serão submetidos a Estudo de Caso para definir se estarão aptos ou não para classes comuns de EJA – 3º Segmento ou Ensino Médio Regular (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 47).

Se esgotado o tempo previsto para a permanência do aluno na EJA Interventiva e ele não atingir o nível pedagógico esperado para continuar sua escolarização, poderá ser concedida a certificação de terminalidade, acompanhada de histórico escolar que evidencie de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo aluno, amparado pela Resolução n. 1/2012 – CEDF. Sendo o aluno posteriormente encaminhados para Programa Socioeducativo no Centro de Ensino Especial, Instituições Conveniadas ou ainda nas demais parcerias estabelecidas com essa finalidade (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A EJA Interventiva surge como uma alternativa para a inserção desses jovens e adultos, da qual a classe comum ou especial, não atendeu mais suas expectativas. Como é um programa novo, pouca literatura foi encontrada.

2.2 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR

Historicamente as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade. Na antiguidade clássica era natural a prática de eliminação. Na Idade Média, houve grandes contradições em relação às atitudes e sentimentos frente à deficiência. Tais contradições geravam ambivalência no entendimento e compreensão acerca da condição da deficiência, o que influenciou posturas de rejeição extrema, piedade, comiseração e superproteção, pois as explicações estavam sempre atreladas a crenças sobrenaturais, religiosas e supersticiosas (MANTOAN, 1997).

Nesse sentido, Ferreira e Guimarães (2003, p. 51) abordam que:

O homem demorou séculos para entender e explicar cientificamente algumas entre tantas deficiências. Até alcançar uma compreensão a respeito dessas anomalias, ele conviveu com as explicações mais variadas, que sempre distanciavam da necessidade ou da importância de encarar a deficiência como uma realidade humana.

Embora haja avanços científicos que procurem compreender a condição da deficiência e busquem falar claramente sobre o assunto, ainda são presentes representações míticas, preconceitos e estereótipos que reforçam e influenciam discursos e concepções depreciativas acerca dessa pessoa (BINS, 2013). Essas posturas estão fortemente firmadas no conceito de limitação e incapacidade gerando mecanismos de negação das possibilidades da pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual.

É importante considerar que ocorreram muitas transformações ao longo da história no esforço de compreender a deficiência nos seus múltiplos aspectos. No entanto, ainda são evidenciadas concepções ambíguas acerca da relação exclusão/inclusão. Segundo Cavalcante (2004), é preciso entender como essas concepções da deficiência podem alterar e moldar as práticas educacionais e conseqüentemente servirem de barreiras que acentuam e justificam a exclusão de pessoas da sociedade em geral e do sistema de ensino.

Nesse sentido, Sasaki (1997, p. 27) ressalta que:

Os conceitos são fundamentais para o entendimento das práticas sociais. Eles moldam nossas ações. E nos permitem analisar nossos programas, serviços e políticas sociais, pois os conceitos acompanham a evolução de certos valores éticos, como aqueles em torno da pessoa portadora de deficiência. Portanto, é imprescindível dominarmos bem os conceitos para que possamos ser participantes ativos na construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas, independentemente de sua cor, idade, gênero, tipo de necessidade especial e qualquer outro atributo pessoal.

Além da dificuldade em compreender os aspectos conceituais, é importante considerar que a pessoa com diagnóstico de deficiência passa, em muitos casos, a ser impedida de ter acesso a uma convivência social plena, ou seja, começa a ser excluída de atividades sociais, culturais e até mesmo educacionais. Segundo Ferreira e Guimarães (2003, p. 26), “o sentido da deficiência, na vida de uma pessoa, é o resultado do entrelaçamento de sua história pessoal com o meio social onde vive”.

Na medida em que o homem convive com o outro, ele pode desenvolver a capacidade de se constituir como sujeito e conseqüentemente balizar suas ações. Assim, será possível para ele estabelecer nas suas vivências sociais e afetivas, comportamentos autônomos que favoreçam tomadas de decisões frente ao contexto em que vive. Para Bins (2013), no caso da pessoa com deficiência, a sua estruturação está permeada de negativismo, de concepção de doença incurável, bem como de incapacidade para aprender, trabalhar, namorar e conviver socialmente.

Essas posturas estão fortemente firmadas no conceito de limitação e incapacidade, gerando mecanismos de negação das possibilidades da pessoa com deficiência, principalmente aquelas com diagnóstico de deficiência intelectual, foco desse estudo.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o conceito de deficiência intelectual passou por diversas modificações ao longo da história. Segundo Jannuzzi (2004), as terminologias utilizadas para categorizar as pessoas que apresentavam essas condições iniciaram com termos como idiotice, passando em seguida por oligofrenia, retardo mental, deficiência mental e finalmente deficiência intelectual.

Segundo Sasaki (1997), o movimento de inclusão social começou na segunda metade dos anos oitenta em países mais desenvolvidos, tomou maior impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento, como o Brasil. A chamada educação inclusiva foi recomendada pela Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994 na Espanha com a presença de mais de trezentos representantes de noventa e dois governos, inclusive o Brasil, e de vinte e cinco organizações internacionais.

A Declaração de Salamanca é uma recomendação que reafirma o direito de todas as pessoas à Educação, tendo como princípio fundamental o acolhimento à “todas as crianças” independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Essas recomendações apontam para a urgência em desenvolver programas e ações educacionais capazes de reconhecer a diversidade dos alunos e de atender quaisquer que sejam as necessidades educativas no ensino regular. Nesse sentido:

[...] o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...]. Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...] (UNESCO, 1994, p. 61).

Conforme esses princípios as escolas inclusivas requerem uma dinamicidade curricular que possa permitir ajustar o fazer pedagógico de forma que atenda às necessidades educacionais dos alunos promovendo a aprendizagem e o seu desenvolvimento integral.

Nessa perspectiva, a escola pode, segundo os parâmetros oficiais, dar respostas às necessidades específicas dos alunos, por meio de atendimento diversificado dentro do mesmo currículo, construindo possibilidades de atuar frente às dificuldades de aprendizagem (GUEBERT, 2013). É importante considerar que não se trata de um currículo novo, mas sim, de um currículo “dinâmico, com planificações pedagógicas e ações eficazes dos docentes”, tendo como critérios para esta adaptação:

O que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o sucesso de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 1998, p. 33).

Segundo Guebert (2013), esse documento do MEC de 1998 define que as adaptações curriculares precisam estar “carregadas de significado”, apesar de constituírem modificações no currículo, no contexto de sala de aula, pois é fundamental que o aluno aprenda o conteúdo curricular para obter sucesso em sua vida acadêmica.

A autora esclarece que, para se garantir o acesso aos alunos com deficiência intelectual, o referido documento enfatiza a necessidade de estratégias utilizadas em sala de aula que favoreçam a aprendizagem e possibilitem o desenvolvimento das habilidades adaptativas sociais e de comunicação, do cuidado pessoal, da autonomia e da apropriação do conhecimento elaborado.

Dessa forma, nesse processo de escolarização os professores devem realizar escolhas metodológicas e definir recursos didáticos, para que seu trabalho pedagógico, que é desenvolvido de modo coletivo, atenda também ao aluno com deficiência no seu processo de escolarização (BRASIL, 2007).

Essas escolhas, de acordo com Guebert (2013), representam a busca de soluções e, nesse sentido, a adaptação de currículos e de atividades do processo avaliativo para melhor atender o aluno com diagnóstico de deficiência intelectual em sala de aula de forma que as estratégias desenvolvidas possam garantir que todos os alunos aprendam, incluindo os caracterizados como deficientes intelectuais.

De acordo com a autora, o aluno com deficiência para obter sucesso em seu processo de aprendizagem, é necessário investir nas relações sociais, como também possibilitar acesso aos signos sociais, os quais precisam ser construídos e utilizados para a promoção do desenvolvimento global desse aluno.

2.3 LETRAMENTO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTERVENTIVA

O termo *letramento* é atual na educação brasileira. De acordo com Soares (2004), foi usado no país em 1986 por Mary kato, porém somente em 1988, Leda V. Tfouni definiu o termo. Para Tfouni (2010), o sujeito letrado não precisa ser alfabetizado necessariamente. O letramento vai além de apenas saber ler e escrever, tem pessoas não alfabetizadas que fazem o uso competente das diversas formas de linguagem, usam dinheiro corretamente, narram histórias com sequência lógica, pegam ônibus, etc.

Tfouni (2010) afirma, que o letramento é mais amplo que a alfabetização, compreendida num processo de desenvolvimento das sociedades. Nesse sentido a autora faz o seguinte apontamento:

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo (TFOUNI, 2010, p. 23).

Esse conceito é corroborado por Soares (2004), que destaca ainda que um indivíduo letrado é aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, respondendo socialmente suas demandas. Assim ele está ligado aos usos, às práticas de escrita e leitura. Para que haja o letramento de fato, é necessário que os sujeitos vivenciem situações que envolvam a escrita e a leitura, havendo assim, a inserção no mundo letrado.

Porém há autores que questionam o uso do termo *letramento*. Ferreira (2002), aponta que no conceito de alfabetização estaria embutido o conceito de letramento ou vice-versa, rejeitando assim a coexistência de dois termos. A autora não nega a preocupação com o letramento, porém destaca que países como o Brasil devem estar preocupados prioritariamente com o analfabetismo.

Os países pobres não superaram o analfabetismo, os ricos descobriram o iletrismo. [...] Iletismo é o novo nome dado a uma realidade muito simples: a escolaridade básica universal não assegura a prática cotidiana da leitura, nem o gosto de ler, muito menos o prazer da leitura. Ou seja, há países que têm analfabetos (porque não asseguram um mínimo de escolaridade básica a todos seus habitantes) e países que tem iletrados (porque, apesar de terem assegurado esse mínimo de escolaridade básica, não produziram leitores em sentido pleno) (FERREIRO, 2002, p. 16).

Um aspecto que merece destaque em todas as bibliografias consultadas é a relação letramento e escolarização. Autores como Tfouni (2010), afirmam que essa relação não é direta, segundo ela há pessoas com alto nível de escolarização que não demonstram habilidades sociais no uso da leitura e escrita. Nesse contexto Soares (2004, p. 106), aponta esta realidade:

[...] na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação.

Para Soares (2004), há um letramento escolar e um letramento social. Segundo ela letramento escolar está voltada para as habilidades desenvolvidas para a escola, e o letramento social está voltada para as habilidades desenvolvidas pelas demandas da sociedade. Porém ela destaca que mesmo fazendo parte de práticas distintas, tanto o letramento escolar como o letramento social fazem parte de um mesmo processo, sendo que a escola pode reforçar de maneira positiva o letramento social.

A hipótese aqui é, então, que letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria por que experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extraescolar (SOARES, 2004, p. 111).

A escola deve proporcionar, principalmente, para alunos que possuem limitações estratégias para o alcance do domínio eficiente da leitura, a esse respeito Blanco (apud COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004) enfatiza que a escola tem como objetivo essencial a promoção intencionalmente de desenvolvimento de habilidades e de apropriar-se de elementos da cultura para que os alunos possam ser sujeitos ativos na sociedade.

Para Blanco (apud COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004), esse processo deve respeitar as características individuais dos alunos e promover oportunidades de aprendizagens equivalentes as potencialidades dos alunos. Cabe a escola elaborar um currículo aberto e

flexível e que atenda às necessidades e contemple práticas docentes que favoreçam o desenvolvimento leitor do aluno.

Os jovens e adultos com deficiência intelectual são capazes de serem alfabetizados e possuírem um bom nível de letramento, com o uso de estratégias apropriadas (SHIMAZAKI, 2006).

O processo de elaboração da linguagem escrita, para as pessoas com deficiência mental, deve ser organizado de forma que esta se torne necessária para a vida. Portanto, tão importante como o ato de ler escrever enquanto tecnologias, deve ser o uso social dessas habilidades. Por isso, enfatiza-se que é preciso criar situações de ensino e aprendizagem para que pessoas adultas com deficiência mental elaborem práticas sociais do uso da escrita e da leitura (SHIMAZAKI, 2006, p. 58).

Nessa perspectiva o adulto com deficiência intelectual que faz o uso competente da habilidade leitora, se insere mais facilmente na sociedade, entendendo seu contexto e interagindo de forma eficaz. A escola por sua vez deve contribuir com esse aluno fazendo uma ponte entre o saber escolar e o saber social.

III- A PESQUISA

3.1 METODOLOGIA

3.1.1 Opções metodológicas

O presente capítulo busca descrever a metodologia de pesquisa deste estudo, cujo objetivo foi analisar as práticas de letramentos desenvolvidas pelos discentes deficientes intelectuais em uma turma de EJA Interventiva, utilizando-se a pesquisa qualitativa. De acordo com Maanen (1979, p. 520), “a pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”, buscando assim entender a totalidade e a realidade analisada.

Nesse sentido, Lüdke e André (2013, p. 13), com base em Bogdan e Biklen (1982), destacam cinco características principais da pesquisa qualitativa: “tem o ambiente natural como fonte direta de dados; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo e muito maior do que com o produto; a atenção do pesquisador é voltada para os significados que as pessoas dão as coisas a sua volta e análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”.

O pesquisador, segundo os autores, deve ter contato direto e duradouro com o ambiente e a situação a ser investigada, obtendo o máximo de dados descritivos possíveis de pessoas, do lugar e de situações, enfatizando não o resultado final, e sim, todo o processo. Com “ênfase em retratar a perspectiva” dos participantes.

Como instrumentos de coleta foram usados a observação participante, a análise documental do Programa da EJA Interventiva e das atividades desenvolvidas pelos educandos, além de entrevistas semiestruturadas com os alunos, tendo um enfoque indutivo.

É importante destacar, que todos os procedimentos éticos em relação à interposição ao campo de pesquisa foram devidamente realizados, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) foi assinado pelos responsáveis dos estudantes, confirmando assim a participação deles na pesquisa. Também uma Carta de Apresentação foi emitida pelo Núcleo de Estudos e Acompanhamento das Licenciaturas – Coordenação de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília (NEAL/CFORM- UnB) e entregue a direção da escola e a professora da turma.

3.1.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada no Centro de Ensino 07, localizado em Ceilândia, Distrito Federal. A instituição foi criada no ano de 1975, funciona nos turnos matutino e vespertino, oferece as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Especial – Surdos e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) Interventiva. A escola possui 1.310 alunos. É uma unidade inclusiva desde 1994. A escola está funcionando provisoriamente em uma unidade na Ceilândia Norte (Quadra Norte “R” – QNR), enquanto passa por uma reforma, há previsão que eles retornem à escola de origem no segundo semestre do ano.

São três turmas de EJA Interventiva, duas no período matutino e uma no período vespertino. A escolha dessa instituição deu-se por ela oferecer as turmas de EJA interventiva, com práticas de letramento dos educandos, que é o objeto de estudo da pesquisadora.

3.1.3 Participantes do estudo

Para o desenvolvimento deste estudo foi escolhida uma turma de EJA Interventiva no turno matutino. Essa turma é composta de treze alunos matriculados com idades de 17 a 37 anos de idade. Desses alunos, apenas seis são frequentes. A escolha da turma foi sugestão da direção da escola que enfatizou a postura dinâmica e comprometida da professora, o que sem dúvida facilitou a realização da pesquisa empírica.

Os alunos dessa turma, em sua maioria, são provenientes de classes especiais e de classes comuns da mesma escola e também de outras unidades de ensino. Grande parte necessita de transporte público para chegar à escola que está funcionando em uma unidade provisória, como já descrito. Os participantes dessa pesquisa são os seis alunos frequentes e a professora da turma.

Por questões éticas, solicitou-se aos alunos em conversas que cada um escolhesse um nome fictício para serem identificados nas atividades e em suas falas. Alguns contaram com a ajuda dos colegas para a escolha do nome.

Para melhor compreender quem são os participantes procurou-se descrever algumas características, de forma resumida, dos alunos envolvidos na pesquisa, essas descrições foram obtidas por meio de observações empíricas e conversas informais.

Quadro 1 – Descrições dos participantes.

Nome	Idade	Descrição
Bela	17 anos	A aluna é muito afetuosa e apresenta dificuldades em Matemática. Vai para a escola de condução paga pelos pais. O pai é pastor de uma igreja evangélica, fato do qual, ela se orgulha muito.
John	20 anos	O aluno é sempre o primeiro a terminar as atividades e participa muito da aula. Mora com a mãe e cuida dos três irmãos menores. Por diversas vezes relatou uma imensa vontade de trabalhar, mas devido sua responsabilidade com os irmãos, fica impossibilitado. Precisa de pegar duas conduções para ir à escola.
Pelé	19 anos	O aluno apresenta facilidade em resolver problemas matemáticos. É bastante extrovertido. Trabalha na padaria de um supermercado como padeiro. Mora em Águas Lindas e tem uma namorada com quem pretende casar.
Rafael	21 anos	O aluno é bastante falante e muito afetuoso, várias vezes foi observado que ele quando termina a sua tarefa auxilia os outros alunos. Mora com a família, vai para a escola de ônibus. Adora filmes e passear. Várias vezes convidou os colegas para acompanhá-lo ao cinema.
Reinaldo	37 anos	O aluno é o mais velho, ele não fala, tem dificuldades motoras devido a paralisia infantil. Mesmo com essas limitações todos os alunos da turma e a professora se comunicam muito bem com ele. Vai para a escola de metrô, sabe ler e escrever e realizar operações matemáticas. A entrevista com o aluno foi realizada de forma adaptada.
Linda	23 anos	A aluna é muito tímida, não gosta de falar. Cuida dos pais que são idosos. Os irmãos queriam que ela deixasse de estudar para cuidar integralmente dos pais. Mas ela, com a ajuda da professora, conseguiu convencer a família de continuar estudando. Possui dificuldade de aprendizagem, porém é muito esforçada na realização das tarefas solicitadas.
Andréia (Docente)	43 anos	Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal há 14 anos. Possui licenciatura plena em Letras (Português) e também Pedagogia, trabalha com a EJA Interventiva há 2 anos. A professora é muito dedicada e possui vários cursos na área de inclusão, que segundo ela, ajudaram muito na percepção da prática pedagógica inclusiva.

Fonte: Da autora.

3.1.4 Instrumentos de construção das informações

Em relação aos instrumentos utilizados na parte empírica desse estudo, optou-se pela observação participante em sala de aula e a entrevista semiestruturada. Podemos definir a observação participante como o convívio do pesquisador com a população estudada,

observando tudo que ocorre no ambiente desta, participando de algumas atividades que serão utilizadas e analisadas em sua pesquisa (OLIVEIRA, 2000).

Oliveira (2000, p. 80) destaca que as observações participantes:

[...] visam buscar os fundamentos na análise do meio em que vivem os atores sociais. Em pesquisas qualitativas, os dados não podem ser considerados como fatos isolados, observados desde que estejam relacionados ao contexto em suas múltiplas relações.

Os registros foram feitos em um diário de campo (um caderno pequeno), onde foram descritas as atividades desenvolvidas pelo grupo e também algumas observações consideradas importantes pela pesquisadora. Esses registros permitiram uma atuação dialógica da pesquisadora no modo como os sujeitos participam de suas atividades diárias no espaço escolar.

Já as entrevistas semiestruturadas são definidas por Spradley (1979, p. 16) tais como:

Conversas cordiais, nas quais o pesquisador lentamente introduz novos elementos para auxiliar informantes a responderem como informantes. O uso exclusivo desses novos elementos etnográficos ou sua introdução de forma muito rápida transformará as entrevistas em um interrogatório formal. A harmonia será dissipada, e os informantes podem acabar suspendendo sua cooperação.

Para Bins (2013), as entrevistas semiestruturadas são abertas e flexíveis, ficando o pesquisador livre para criar um questionamento baseado no anterior, havendo assim maior interação nos diálogos. As conversas foram gravadas em áudio, transcritas e guardadas até a conclusão deste trabalho e posteriormente destruídas. O resultado desse estudo será divulgado aos participantes por meio de uma palestra já previamente combinada com a professora.

3.1.5 Procedimentos de construção das informações

Foram adotados os seguintes procedimentos para construção dos dados: entrevistas com os alunos da EJA Interventiva; levantamento de informações (qualitativas), observações e análise documental do programa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF).

As observações aconteceram nos dias 04, 11, 18, 25 do mês de maio e dias 8, 15, 22 e 29 do mês de junho de 2015, durante o horário de aula, ou seja, das 7:30 às 11:30, totalizando

40 horas de observação. Neste período, foi estabelecida uma relação direta com o grupo pesquisado, acompanhando-o em situações formais e/ou informais e mantendo constante diálogo.

Foi montando um roteiro pela pesquisadora de observações, contemplando os seguintes aspectos:

- Ambiente da sala de aula;
- Práticas de letramento desenvolvidas pela professora;
- Atividades realizadas pelos alunos; e
- Contextos de conteúdo, recursos e mediações desenvolvidas para os alunos.

A entrevista aconteceu no dia 22 de junho, e foi marcada previamente. Os alunos já sabiam da entrevista e das atividades que foram desenvolvidas no dia e estavam bem abertos e empolgados para participar. O aluno Reinaldo realizou a entrevista de forma adaptada com perguntas de respostas sim ou não, sendo auxiliado pela professora da classe para questões mais complexas.

Para realizar a entrevista foi utilizado o curta “Vida Maria¹” de Márcio Ramos, o vídeo conta a história de uma menina de cinco anos que deixa de estudar para trabalhar.

A entrevista teve como base a interpretação do curta tendo como objetivos: conhecer a história de vida dos estudantes, identificar como os alunos percebem a leitura e escrita na vida cotidiana e na vida escolar e como os alunos se sentem no programa EJA Interventiva. A entrevista seguiu algumas categorias que serão descritas com detalhes na análise de dados.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS

Após a construção dos dados, partimos para análise qualitativa das informações, as quais permitiram extrair importantes significados dos dados construídos, articulando assim, com a teoria. Conforme Alves e Silva (1992), a análise qualitativa de dados caracteriza-se por ser um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiano dos sujeitos observados e entrevistados.

Para conhecer os dados mais de perto e organizar a análise qualitativa, fizemos a leitura dos registros construídos nos momentos de observações, bem como transcrevemos as

¹ Vida Maria, 2006, Brasil, animação, 9 minutos de duração. Dirigido por Márcio Ramos. Sinopse: Acompanhamos Maria durante o seu trabalho no sítio onde vive. Vai dos 5 aos 45 anos e passa todo seu estilo de viver para sua filha Lurdes. O filme mostra ciclos de vida pelos quais muitas vezes vivemos. Cf. Ramos e Ramos (2015).

entrevistas na íntegra, sendo usada a técnica de análise de conteúdo. Bardin (2011, p.25), define a análise de conteúdo como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Para a utilização dessa metodologia, é necessária a criação de categorias relacionados ao objeto de estudo, para uma interpretação mais profunda de mensagens obscuras e que podem apresentar um duplo sentido, cuja significação real só virá à tona após uma observação cuidadosa.

O autor divide essa técnica em três etapas: a pré-análise, que é fase da sistematização das ideias iniciais; a exploração do material, descrita como a fase mais longa, pois é a análise do material e por último a fase o tratamento de resultados obtidos, que é a síntese e seleção dos resultados que o pesquisador fará interferências e interpretações que respondam aos objetivos do estudo (BARDIN, 2011).

A pesquisa também teve a análise documental que segundo Gil (2012), é uma técnica de coleta de dados indireta. As informações são obtidas por meio de documentos, jornais, papéis oficiais, entre outros.

3.2.1 Entrevistas semiestruturadas

Como já descrito, a análise das entrevistas baseou-se na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), e foi criado categorias de análise elaboradas pela pesquisadora de acordo com os assuntos recorrentes da entrevista, como demonstra o quadro a seguir. Nas categorias, serão apresentadas na íntegra e individualmente as falas dos participantes.

Quadro 2 – Classes temáticas obtidas por meio das entrevistas.

Classes Temáticas para Análise	Subtemas
Interpretação do curta “Vida Maria”	<ul style="list-style-type: none"> • Analfabetismo no Brasil; • Herança Cultural.
Trajetória escolar dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Interrupção do ciclo escolar; • A inclusão e a EJA Interventiva.
Importância de “saber ler e escrever”	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e emancipação; • Leitura e trabalho.

Fonte: Da autora.

3.3 RESULTADOS

3.3.1 Iniciando nossa conversa com o curta “Vida Maria”

O curta metragem foi escolhido como atividade para iniciar a entrevista, pois foi considerado pertinente para o momento. Após a apresentação do curta, a pesquisadora fez alguns questionamentos, para analisar o nível de interpretação dos alunos. Muitos elementos do curta foram apontados, principalmente questões como o trabalho e o estudo, oportunidades de progresso que o estudo pode proporcionar e a herança cultural.

Foi perguntado aos alunos o que mais chamou a atenção deles no vídeo. Aqui temos a resposta do John e do Pelé:

É a vida sofrida do povo lá do no Nordeste. No Nordeste, aqui no Brasil em todo lugar do mundo. Até mesmo aqui em Brasília nessas favelas assim que num tem muita estrutura, tratamento de esgoto essas coisas assim. Também tem aqui (John).

Eu mesmo deixei de estudar pra trabalhar. Foi muito ruim. Fiquei sem estudar dois anos. Ai quando foi pra eu procurar outro emprego tinha que ter escola. Ai não pude trabalhar porque não tinha escola (Pelé).

Quando questionados sobre a possibilidade de “Maria” ter estudado, e sobre as oportunidades que a escolarização oferece as falas de Rafael e de Bela merecem destaque:

Ela não ia viver aquela vida que ela sofria, ajudando a mãe, pegando uma água. Ela teria uma vida melhor. Iria ser trabalhadora. Podia até ser presidente do Brasil, ela podia. Se ela tivesse tido outra oportunidade (Rafael).

Se chamasse ela pra estudar ela não estaria nesse mundão aí de tristeza. Aí tava estudando arrumando um bom emprego. Ajudando a mãe o pai, a família toda (Bela).

O curta metragem “Vida Maria” (2006) nos leva há várias reflexões. A difícil vida de milhares de “Marias” espalhadas pelo Brasil, a influência do modelo capitalista em que vivemos onde a ideologia dominante afirma a necessidade do trabalho frente a escolarização e a infância interrompida de várias crianças que como Maria tiveram que trabalhar ainda muito pequenas.

O Brasil apresenta uma taxa de 8,5% de analfabetismo o que corresponde a 13,3 milhões de pessoas segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios² (PNAD) 2013 (IBGE, 1999). Em relação a 2012 (8,7%), houve redução de 0,2 ponto percentual (menos 11,8 mil analfabetos). A pesquisa também mostrou que a maioria dos analfabetos eram mulheres cerca de 50,5%, e que a região Nordeste apresenta o maior número de pessoas analfabetas com 53,5% do total de analfabetos.

Apesar dos dados apresentarem diminuição na quantidade de analfabetos no país, a Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência, revela que essa população ainda é a mais prejudicada com o analfabetismo:

As pessoas com deficiência apresentaram taxas de alfabetização menores do que a população total em todas as regiões brasileiras. A equiparação de oportunidades para todos é um dos elementos da base de direitos humanos. Por isso, tanto as diferenças entre as regiões como entre pessoas com e sem deficiência são uma grande preocupação de todos os níveis de governo (BRASIL, 2012, p. 17).

Outra questão apontada pela pesquisadora foi o fato de Maria repetir a atitude de sua mãe com sua filha. Reafirmando como a herança cultural é algo enraizado em nosso país. Masiero e Silva (2013) destacam que a herança cultural é algo importante, porém há uma necessidade de alterações e inovações, que são necessárias para uma sociedade mais justa.

Paulo Freire, em seu livro “A importância do ato de ler” (2003), relata em seu primeiro capítulo a importância da herança cultural deixada por seus pais, que segundo ele, foram grandes incentivadores na aprendizagem da leitura. O que difere de Maria que foi impedida de seu processo de alfabetização, frente a uma herança cultural que valoriza mais os trabalhos domésticos e renega a importância da escolarização para a vida das pessoas.

A esse respeito os alunos Rafael e Linda responderam:

Tipo assim, como ela não teve futuro, pra filha dela é a mesma coisa no passado, ela trata a menina do mesmo jeito, por que ela não acredita nos estudos, né?! (Rafael).

Eu acho errado o que ela fez, mas acho que ela pensa que está certo, por que a mãe dela fez com ela (Linda).

² A PNAD é realizada pelo IBGE desde 1967 e apresenta informações sobre população, migração, educação, trabalho, rendimento e domicílios para Brasil, grandes regiões, estados e regiões metropolitanas. Cf. IBGE (1999).

3.3.2 Trajetória escolar dos alunos

Esse tópico visa abordar através das falas dos alunos a sua trajetória escolar, suas dificuldades em classes comuns e especiais e sua opinião sobre a EJA Interventiva.

Rafael e Pelé e Linda definem assim sua trajetória escolar:

Antes daqui eu estudava em duas escolas. Depois de lá eu não tinha mais idade para estudar lá e aí eu me mudei pra cá. Era turma regular. Turma normal mesmo. Eu não passava. Eu só reprovava. É que eu não conseguia alcançar o nível que eles chamam de nível lá (Rafael).

Meus avós me matricularam. Aí beleza. Aí eu trabalhava de manhã e de tarde eu ia pra escola. Aí beleza. Aí teve muitas vezes que eu matei aula pra ficar trabalhando o dia todo. Pra receber um salário melhor. Aí eu desisti. Aí passou um tempo eu não ia mais não. Aí parei de estudar. Aí continuei trabalhando. Aí teve um tempo que a empresa faliu. Aí foi por causa do emprego que eu tinha que ter a minha escola se eu não tivesse a minha escola eu não trabalhava. Foi depois, que eu sai da minha cidade vim pra Águas Lindas. Vim morar com os meus pais de novo. Aí me botaram pra estudar no CEF 03 alí na Ceilândia Sul. Aí eu não fui mais pra lá que eu não gostava, os professores passavam dever muito difícil. Aí eu fui estudar na PAE. Aí da PAE, a PAE me botou pra cá, pra essa escola (Pelé).

Eu estudava desde pequena, acho que com sete anos na classe especial, mas eu tava ficando grande e tinha criança pequena e eu já tinha 15 anos, era tudo misturado os pequenos com a gente, aí eu vim pra cá para a turma da EJA da professora Andréia (Linda).

Como podemos perceber na fala de Pelé, muitos alunos interrompem o ciclo escolar, isso também é evidenciado na quantidade de alunos matriculados na turma (13 alunos) e a quantidade frequentes (6 alunos). Para Gadotti (2000), os fatores sociais, políticos, culturais, econômicos e pedagógicos contribuem para a interrupção do ciclo escolar.

De acordo com Luck (2001), o maior desafio que temos hoje para a escola é a garantia da permanência das pessoas jovens e adultas no sistema formal de educação e como consequência sua conclusão na educação básica. E esse desafio é maior ainda na EJA Interventiva.

Outra questão que se fez presente na discussão foi o que os alunos pensam da EJA Interventiva, os alunos John, Rafael e Bela relataram:

Daqui o que tenho que falar é só coisa boa, por que aqui foi o único lugar que me acolheu, foi isso aqui. É o que ta me dando futuro, o futuro ta mais avançado. E, a senhora também e a professora Andréia também tem paciência comigo (John).

Então não to nesse bom, bom. Mas to chegando lá. Aqui é do mesmo nível. Não tem mais aquela bagunça de você pra cá e o outro pra lá. É o mesmo dever. Eu só tenho coisa boa pra falar daqui do colégio. Aqui eu não fui maltratado né? Quando fui maltratado nós conversando aqui, nós, se entende (Rafael).

Aqui na EJA é bom. É todo mundo grande sabe?! Eu gosto mais de estudar aqui do que na classe especial. A gente se entende, todo mundo conversa sobre tudo (Bela).

Podemos perceber na fala dos alunos que a EJA Interventiva vem ao encontro de suas expectativas, que a classe regular e a classe especial não atendiam mais. Apesar da legislação garantir a inclusão dos alunos deficientes na rede regular de ensino, sabemos que na realidade o sistema não está preparado para o acolhimento desses alunos.

Nesse sentido Guijarro (2005, p. 9), define que a inclusão é um movimento amplo e que deve eliminar barreiras da educação comum:

A inclusão é um movimento mais amplo e de natureza diferente ao da integração de alunos com deficiência ou de outros alunos com necessidades educacionais especiais. Na integração, o foco de atenção tem sido transformar a educação especial para apoiar a integração de alunos com deficiência na escola comum. Na inclusão, porém, o centro da atenção é transformar a educação comum para eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e participação de numerosos alunos e alunas.

A autora ainda destaca, que muitos “alunos e alunas apresentam dificuldades de aprendizagem e de participação como consequência de um enfoque educativo homogeneizador, no qual se esperam as mesmas respostas à necessidades e situações muito diversas” (GUIJARRO, 2005, p. 10). A educação inclusiva deve ter uma visão diferente da educação comum, baseada na heterogeneidade, considerando a capacidade, o interesse, a motivação e experiências pessoais de cada aluno.

3.3.3 A importância de “saber ler e escrever”

Nesse aspecto, os alunos apresentaram vários pontos interessantes da importância do ato de ler. O aluno Reinaldo, com o auxílio dos colegas e da professora relatou por meio de gestos e escritos numa folha de papel que é muito importante saber ler e escrever, pois consegue pegar ônibus sozinho e se comunicar escrevendo.

Os alunos Pelé, Linda e John destacaram também:

Ah ler e escrever é importante. Se eu pego um ...como é que eu vou saber se eu vou pra Águas Lindas aí eu pego um ônibus errado aí não vou saber qual é o ônibus que vai. É igualzinho você assinar uma folha de cheque, se o cara escreve lá novecentos contos. Se você não sabe ler e nem escrever como você vai saber que é novecentos contos? (Pelé).

Quando eu não sabia a ler e nem escrever, quem me ajudou foi a professora Andréia. E aí agora to lendo, adoidado. É, tem muita gente que não sabe ler e nem escrever e tem gente que passa a perna nos outros (Linda).

Ah é importante aprender ler, se você não sabe ler você não é ninguém. Não sabe assinar um documento, e pegar um ônibus. Trabalhar numa empresa tem que assinar um documento, aí como é que vai assinar sem saber ler e escrever? (John).

Os alunos destacaram muito bem a importância da leitura, que é reforçada por Padilha (1999, p. 17):

Vivemos em um mundo letrado, encontramos palavras, letras, informações em quase todos os lugares, e pela linguagem em circulação nos comunicamos; entramos em relações com outros sujeitos. No entanto, não basta que o sujeito tenha índices de letramento, é preciso que ele seja alfabetizado. É necessário que conheça diferentes gêneros textuais, saiba utilizar a leitura e escrita para orientar-se no mundo.

Segundo Petit (2008), a elaboração da especificidade dos indivíduos é favorecida pela leitura, porque admite o acesso a outras formas de sociabilidade. Conhecer o que outras pessoas escrevem, pensam, suas diversas interpretações para um mesmo fato, podem constituir fundamento do direito de participar ativamente das diferentes dimensões da vida social e de ter uma opinião.

A escola é a principal instituição que pode possibilitar aos alunos que ampliem seus níveis de leitura e de escrita. O aluno antes de entrar na escola já tem contato com a escrita e vários tipos e formas de leitura, cabendo a escola sistematizar esse conhecimento. Sendo o principal objetivo formar leitores críticos, que saibam reconhecer, compreender e interpretar diferentes textos, ou seja, diferentes gêneros textuais (PADILHA, 1999).

Outro ponto que vale ressaltar foi a vinculação que os alunos fizeram da leitura com o trabalho, presente nas falas de John, Pelé e Rafael:

Ah! como que eu vou trabalhar, aí eu tenho que ler o contrato pra mim poder ver se eu concordo ou não concordo. Saber ler ajuda a ter um trabalho melhor (John).

Quero ir juntando o meu dinheiro e quando eu tiver o meu dinheiro todinho ir montar a minha confeitaria e trabalhar por mim mesmo. E sabendo ler eu posso fazer minhas negociações, saber passar o troco, essas coisas (Pelé).

Eu queria trabalhar, mas tenho o benefício do governo. Oh professora sabe o que a gente podia fazer? Sabe aqueles bolos gelados? A gente podia comprar aqueles bolos gelados pra vender na rua. Ganha mais um dinheiro ainda. Eu vejo uma mulher todo dia no metrô. Ela sai de casa as oito horas da manhã. Quando dá meio dia não tem mais nenhum (Rafael).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos esclarece, em seu art. 23, que: “toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do seu trabalho e a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego” (ONU, 1948). Outra legislação que dá garantias ao trabalhador com deficiência é a Lei de Cotas. Criada em 24 de julho de 1991, estabelece em seu Artigo 93 que a empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com pessoas com deficiência (BRASIL, 2010).

Apesar da lei de cotas para trabalhadores com deficiência, a participação deles no mercado de trabalho, em 2010, ainda era baixa quando comparamos com as pessoas sem deficiência. Do total de 86,4% pessoas trabalhando, 20,4% eram pessoas com deficiência, ou seja, 23% do total (BRASIL, 2010).

Esses dados reforçam o quanto ainda é necessário fazer para incluir as pessoas com deficiências no mundo do trabalho, para que elas demonstrem suas potencialidades e habilidades nos diversos espaços da sociedade.

3.3.4 Práticas de letramento desenvolvidas com a turma

As observações aconteceram uma vez por semana, entre os meses de maio e junho. Os alunos e a professora foram muito receptivos o que auxiliou o trabalho da pesquisadora. A aula começa às 7:30 e termina às 11:30, com um intervalo de 20 minutos para o lanche e a socialização dos alunos. Foi observado que durante o intervalo há interação dos alunos da EJA Interventiva com os outros alunos da escola.

O ambiente da sala de aula é bem tranquilo e harmônico. A disposição das mesas dos alunos é em círculo, eles fazem as atividades juntos, interagindo o tempo todo. A professora é extremamente preocupada com a aprendizagem dos alunos, fazendo o tempo todo interferências para explicar o conteúdo.

A professora utiliza os seguintes livros didáticos apresentados a seguir e também alguns materiais auxiliares: textos, reportagens e atividades xerografadas, em suas aulas.

Quadro 3 – Livros didáticos utilizados na turma.

Disciplina	Livro
Português	Projeto Prosa- Letramento e Alfabetização. Autoras: Angélica Prado/Cristina Hille. Editora: Saraiva (2° e 3° ano do Ensino Fundamental).
Matemática	Pode contar comigo. Autores: José Roberto Bonjorno/Regina Azenha. Editora: F.T.D (2° e 3° ano do Ensino Fundamental).
Geografia	Agora é a hora. Autora: Vitória de Castro Rosa. Editora: Base (3° ano do Ensino Fundamental).
Ciências	Agora é a hora. Autores: Lucinéia Oliveira/Maurício Jorge Bueno Faria. Editora: Base. (3° ano do Ensino Fundamental).
História	Agora é a hora. Autores: Maria Auxiliadora Schmidt/Ana Claudia Urban. Editora: Base. (3° ano do Ensino Fundamental).

Fonte: Da autora.

Pode-se perceber pelos livros didáticos usados na turma, uma infantilização do material didático usado na EJA Interventiva. Para Oliveira (2007), tanto o currículo, o material didático e a prática do professor devem considerar a idade dos educandos e suas particularidades. A EJA é formada por jovens e adultos, é necessário haver uma diferenciação de outras modalidades de ensino. Nesse sentido, Furlanetti (2009, p. 22) destaca que:

[...] as necessidades de se aprender a ler e a escrever inicialmente dos nossos educandos estão situadas dentro das necessidades mais imediatas, do uso mais prático do conhecimento, que sua condição de leitor e escritor lhe permite. Entretanto, não podemos pensar que isso bastará para que nossos educandos sejam leitores e escritores, se faz necessário desenvolver atividades que desenvolvam as suas habilidades de leitores e escritores para que sejam desafiados a buscar informações para melhor compreensão do mundo.

A autora se posiciona favorável a prática pedagógica que valorize o conhecimento que cada aluno já possui ao ingressar na EJA, ou seja, suas experiências acumuladas em sua trajetória de vida, com atividades que estimulem o interesse e a capacidade de cada aluno. Cabendo o professor fazer um diagnóstico, e a partir disto, pensar sua prática, a escolha dos conteúdos e os materiais didáticos que serão relevantes para o grupo de alunos.

No dia 25 de maio, a professora trabalhou com os alunos um poema que falava do amor. Feita a leitura coletiva e individual do poema e explicado sobre este gênero literário, foi esclarecido o que era verso e o que era estrofe. Os alunos conversaram sobre o tema do poema, e falaram sobre os diversos tipos de amor. O aluno Pelé falou de sua relação com a namorada. Em seguida a professora pediu que cada aluno escolhesse a estrofe que mais gostou para ilustrar o poema e criar uma estrofe sobre o amor.

Na análise da leitura e compreensão do texto individual dos alunos nas observações utilizou-se como critérios os pressupostos teóricos de Castilho (1999) que se refere as habilidades instrumentais da leitura, dividido em quatro níveis:

- a) *Nível de decodificação*: encontra-se nesse nível, aqueles que conseguem discriminar sílabas; leem palavras, frases e orações;
- b) *Nível de compreensão literal*: nesse nível, os sujeitos entendem os sentidos de frases ou orações, relatam e respondem perguntas sobre o que foi lido;
- c) *Nível de compreensão independente*: para estar nesse nível, os sujeitos identificam ideias principais do texto, fazem relações de ideias principais e secundárias, interagem com o texto, fazem relação de causa e efeito, estabelecem analogias e elaboram conclusões;
- d) *Nível de leitura crítica*: nesse nível, os sujeitos conseguem avaliar com exatidão as informações e a profundidade ou não de como o tema foi tratado pelo autor, reconhecem ambiguidades, confusões e imprecisões; alcance das conclusões e generalizações.

De acordo com as observações das aulas e tendo por base os pressupostos descritos acima, classificou-se os alunos. Ressaltando que essa classificação é superficial, devido ao pouco tempo de observação (40 horas)

Quadro 4 – Habilidades instrumentais da leitura.

Aluno	Nível de Habilidades na Leitura e Informações Complementares
Bela	A aluna apresenta nível de compreensão literal quanto a leitura. Apresenta dificuldades na interpretação de textos longos e na realização de atividades que necessitem de interpretações de comandos. A aluna realiza atividades mais facilmente, quando precisa apenas seguir um exemplo já estipulado.
John	O aluno encontra-se no nível de compreensão independente. Apresenta boa interpretação de texto e faz relações com outros exemplos do cotidiano. Demonstra um bom nível de argumentações, é frequentador da sala de leitura da escola.

Pelé	O aluno apresenta o nível de compreensão independente. Compreende e interpreta comandos, e sempre faz relação com o seu cotidiano, principalmente com seu trabalho e seus cursos. É muito bom na resolução de operações matemáticas.
Linda	A aluna encontra-se no nível de compreensão literal. Apresenta dificuldades na interpretação de textos. Quase não participa da aula e não lê em público.
Rafael	O aluno apresenta o nível de compreensão independente. Interpreta com facilidade, faz comparativos e até, em alguns momentos generalizações. Assiste muitos filmes e reportagens, participando muito das aulas, sempre com boas análises dos temas tratados.
Reinaldo	O aluno não fala. Mas sabe ler e escrever. Apresenta-se no nível de compreensão literal. Dificuldades na compreensão de comandos. Apesar da grande dificuldade que demonstra sempre realiza as atividades e participa das aulas. Foi alfabetizado na EJA Interventiva no ano de 2013, e de lá para cá vem progredindo bastante.

Fonte: Da autora.

Ao abordar a condição de aprendizagem da leitura e da escrita do aluno com diagnóstico de deficiência intelectual, é importante considerar que eles em sua maioria apresentam desenvolvimento diferenciado e que muitas vezes não conseguem frequentar vários espaços sociais, porque não sentem encorajados e nem são oportunizadas a eles essas convivências (BINS, 2013).

Dessa forma, alunos com deficiência intelectual acabam por apresentarem maiores dificuldades para desenvolverem suas habilidades na leitura e na escrita. Ora, se as práticas de leitura e escrita não devem ser desvinculadas dos contextos socioculturais reais dos estudantes em seu processo de alfabetização e letramento, esse aluno fatalmente vivenciará desafios para apropriar do mundo letrado.

Para Bins (2007, p. 60):

As ambivalências que caracterizam o mundo no qual estes sujeitos estão inseridos dão margem para que as pessoas em sua volta muitas vezes, acabem por infantilizá-los e, "inconscientemente" ou não, considerá-los incapazes. A superproteção dos pais, amigos e familiares faz com que não vivenciem etapas importantes na constituição do ser humano adulto favorecendo assim a "regressão" e o não desenvolvimento de algumas de suas habilidades, que seriam possíveis se eles tivessem a oportunidade de ampliá-las.

Assim, a escola como espaço de emancipação do indivíduo necessita adquirir essas habilidades para que todos os estudantes possam ser incluídos no mundo letrado. Nesse sentido, é importante considerar que o letramento é um dos instrumentos favorecedores para a aquisição de cidadania de todas as pessoas. Para Shimazaki (2006, p. 39):

O desafio que se coloca para a escola é o de ampliar as possibilidades de usos linguísticos da escrita dos alunos, habilitando-os aos diferentes usos de linguagem escrita e oral, numa perspectiva crítica, tendo a aquisição e o domínio da escrita como fator fundamental para a formação do cidadão crítico e transformador.

De acordo com Freire (2003), o processo de aprender a ler e escrever pode integrar o adulto à sociedade. Para esse autor, a alfabetização é necessária para emancipação da pessoa e ela pode favorecer experiências significativas na construção de sua identidade.

Segue abaixo, o poema utilizado na aula do dia 25 de maio, as estrofes construídas por alguns alunos e outras atividades desenvolvidas no decorrer das observações.

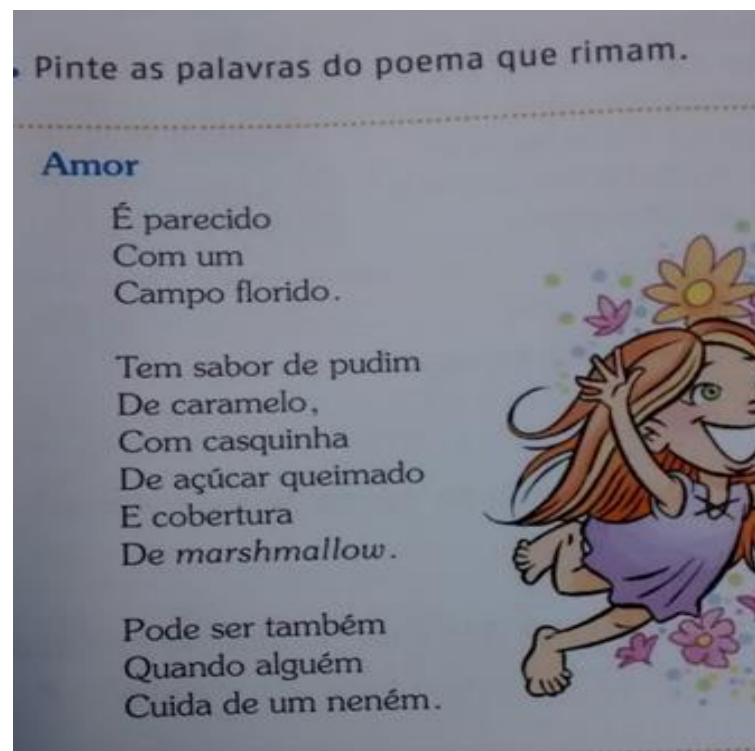


Figura 1 – Poema.

Fonte: Da autora.

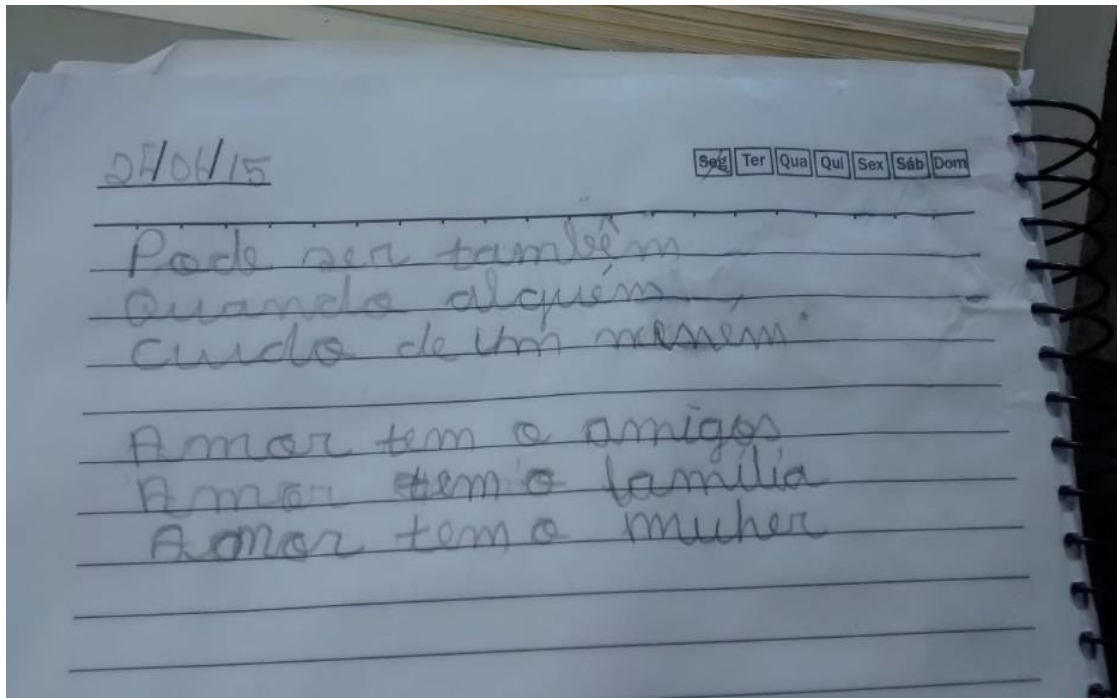


Figura 2 – Estrofe Reinaldo.

Fonte: Da autora.

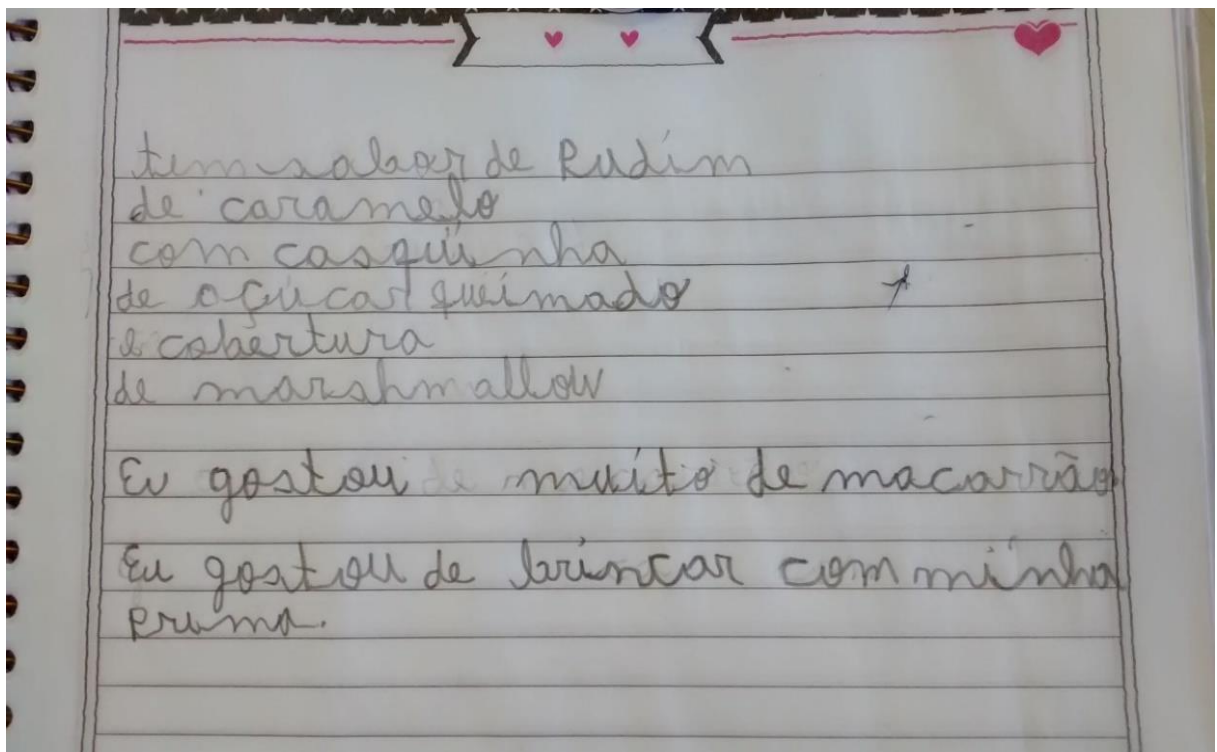


Figura 3 – Estrofe Bela.

Fonte: Da autora.

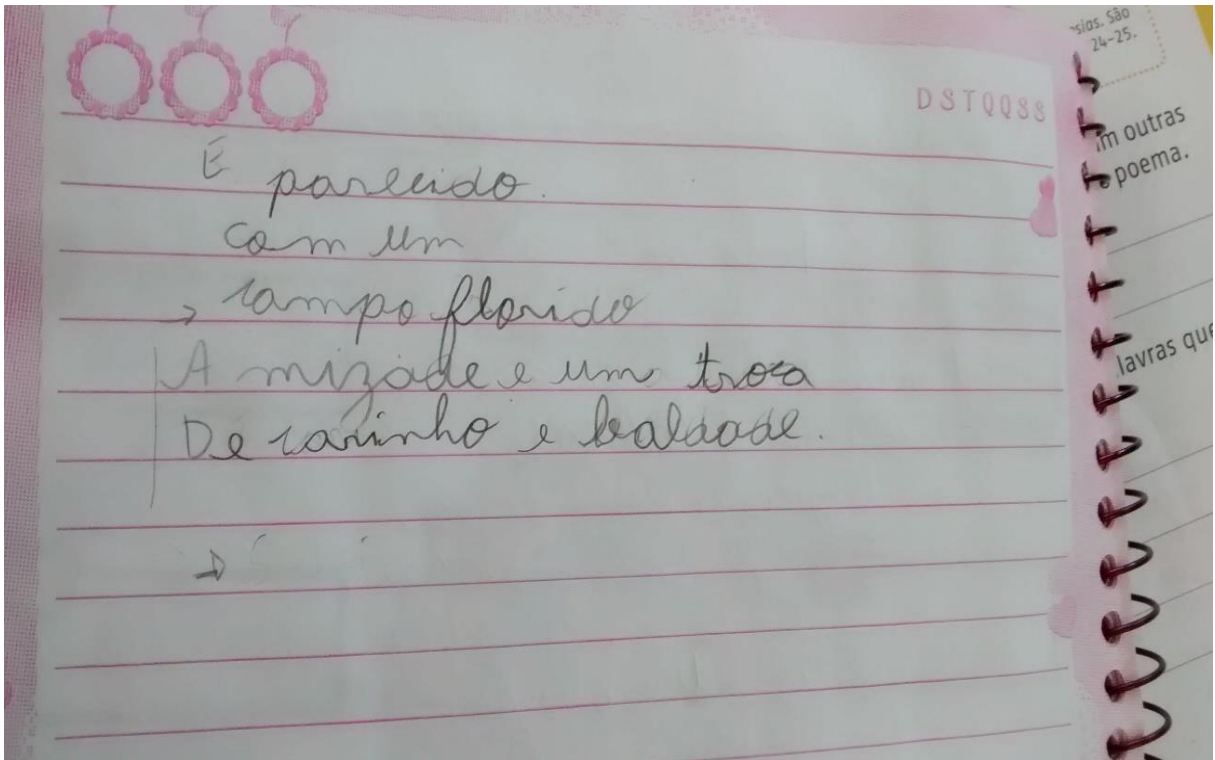


Figura 4 – Estrofe Linda.

Fonte: Da autora.

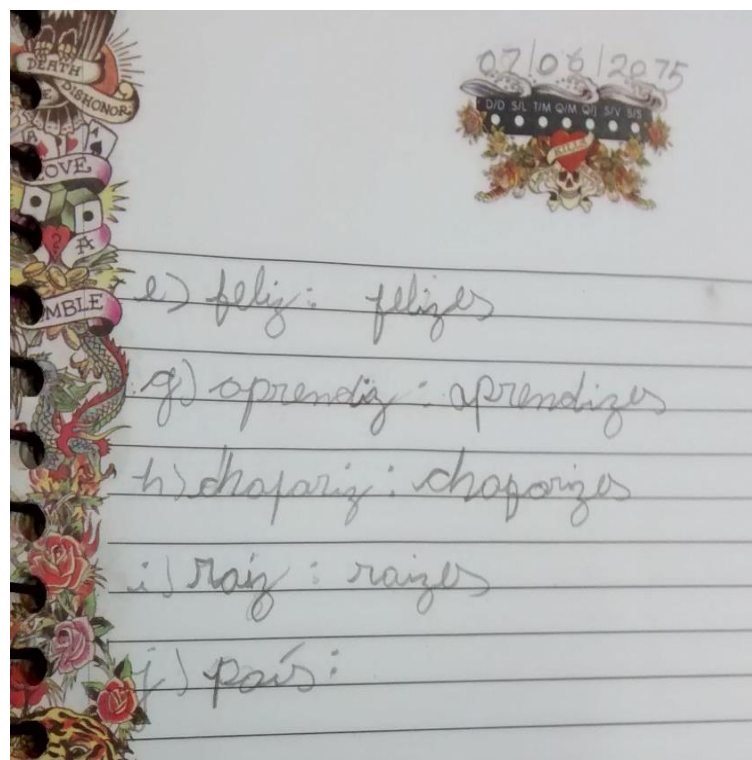



Figura 5 – Atividade plural John.

Fonte: Da autora.

CENTRO EDUCACIONAL 07 DE CEILÂNDIA
 NOME: REI DATA: _____

RESOLVA AS ADIÇÕES



$\begin{array}{r} 63 \\ + 24 \\ \hline 87 \end{array}$	$\begin{array}{r} 42 \\ + 50 \\ \hline 92 \end{array}$	$\begin{array}{r} 15 \\ + 63 \\ \hline 78 \end{array}$	$\begin{array}{r} 71 \\ + 6 \\ \hline 77 \end{array}$	$\begin{array}{r} 45 \\ + 32 \\ \hline 77 \end{array}$
$\begin{array}{r} 86 \\ + 12 \\ \hline 98 \end{array}$	$\begin{array}{r} 16 \\ + 52 \\ \hline 68 \end{array}$	$\begin{array}{r} 45 \\ + 34 \\ \hline 79 \end{array}$	$\begin{array}{r} 50 \\ + 19 \\ \hline 69 \end{array}$	$\begin{array}{r} 61 \\ + 17 \\ \hline 78 \end{array}$
$\begin{array}{r} 42 \\ + 36 \\ \hline 78 \end{array}$	$\begin{array}{r} 54 \\ + 22 \\ \hline 76 \end{array}$	$\begin{array}{r} 35 \\ + 41 \\ \hline 76 \end{array}$	$\begin{array}{r} 27 \\ + 31 \\ \hline 58 \end{array}$	$\begin{array}{r} 30 \\ + 49 \\ \hline 79 \end{array}$
$\begin{array}{r} 15 \\ + 72 \\ \hline 87 \end{array}$	$\begin{array}{r} 23 \\ + 54 \\ \hline 77 \end{array}$	$\begin{array}{r} 41 \\ + 18 \\ \hline 59 \end{array}$	$\begin{array}{r} 20 \\ + 59 \\ \hline 79 \end{array}$	$\begin{array}{r} 62 \\ + 16 \\ \hline 78 \end{array}$
$\begin{array}{r} 44 \\ + 33 \\ \hline 77 \end{array}$	$\begin{array}{r} 51 \\ + 26 \\ \hline 77 \end{array}$	$\begin{array}{r} 36 \\ + 61 \\ \hline 97 \end{array}$	$\begin{array}{r} 25 \\ + 42 \\ \hline 67 \end{array}$	$\begin{array}{r} 72 \\ + 12 \\ \hline 84 \end{array}$

Figura 6 – Atividade Reinaldo.

Fonte: Da autora.

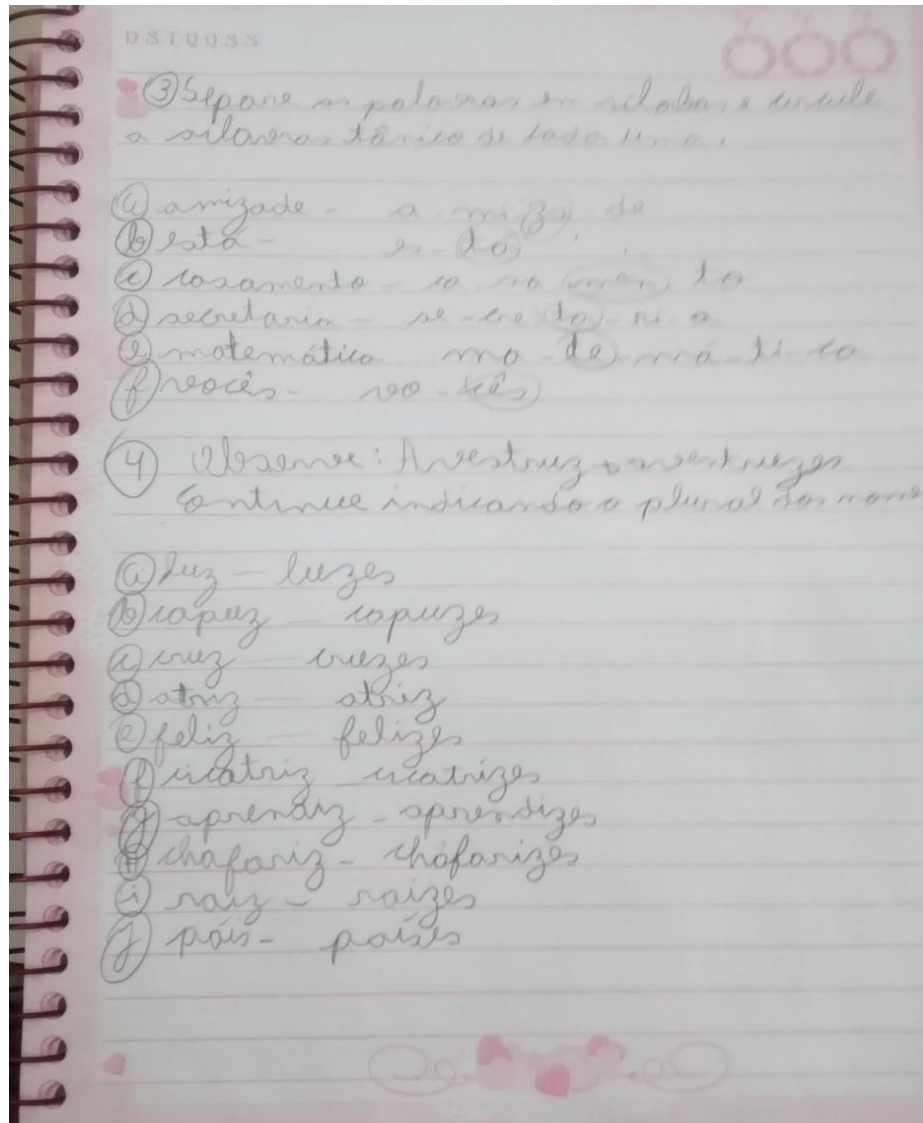


Figura 7 – Atividade separação silábica e plural Linda.

Fonte: Da autora.

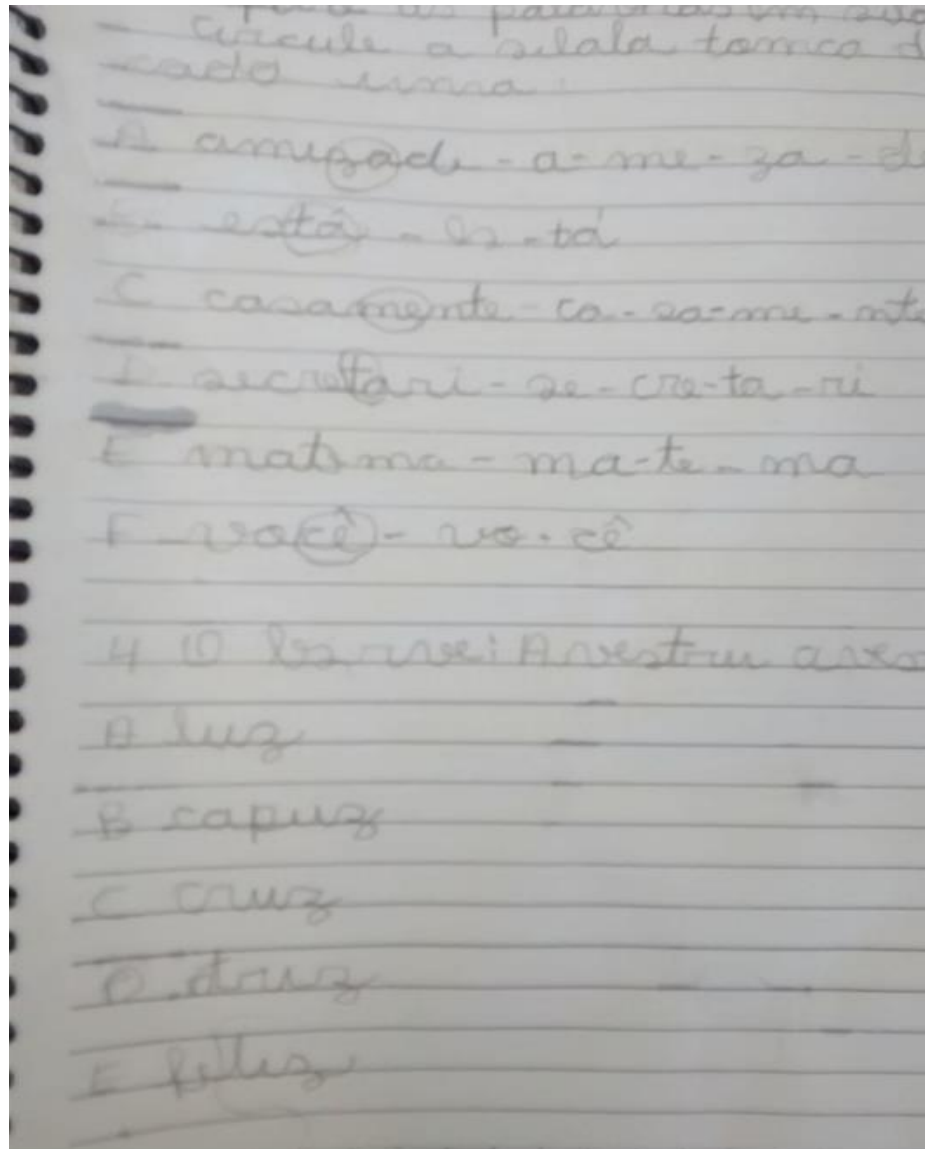


Figura 8 – Atividade separação silábica e plural Reinaldo.

Fonte: Da autora.

IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola contemporânea tem enfrentado inúmeros desafios no que tange à conquista de seus objetivos. É importante destacar que, se há um movimento voltado para promover um espaço em que acolha e contemple as diferenças, ainda são incipientes as práticas que atendam de forma significativa essas necessidades.

Nesse sentido, a busca por estratégias que favoreçam o respeito às diversidades e possam desenvolver transformações individuais que devem ocorrer no processo educativo, tem sido a preocupação de inúmeros estudiosos e profissionais da educação.

Embora haja um grande avanço no que tange às garantias previstas em Leis e Políticas Públicas que valorizem a diversidade humana, ainda são poucos os resultados efetivos dessa proposta. A escola parece não compreender que as diferenças são inerentes à condição humana. Geralmente suas posturas ainda tem sido homogeneizadoras e assim tem se tornado excludente ao trabalhar seus conteúdos, como se todos os seus alunos aprendessem da mesma forma e ao mesmo tempo.

Ao problematizar essa questão, tem se verificado que os alunos com necessidades especiais apresentam maiores desafios para desenvolverem suas potencialidades nesse espaço que, embora com perspectivas inclusivas previstas em documentos e normativas, ainda apresentam posturas inadequadas no que tange às ações que ajustem os conteúdos às particularidades presentes em todo processo educativo.

Há um grande benefício na implementação da Educação de Jovens e Adultos Interventiva no Distrito Federal, mas ainda, é um programa que não garante a permanência do aluno com deficiência na escola, como pode-se observar na quantidade de matriculados (13 alunos) e na quantidade frequente (6 alunos).

As práticas de letramentos do aluno com deficiência devem buscar a maior autonomia deste aluno e estar centrada em suas potencialidades, com material didático adequado para sua faixa etária, e não com livros infantilizados como foi observado. O aluno deve ser contemplado nas suas especificidades. Esperamos que esse estudo tenha contribuído para a discussão do tema e que possa reforçar a busca de uma escola mais igualitária na oportunidade de ingresso e na permanência do aluno com deficiência.

V- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-9, fevereiro/julho. 1992. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BINS, K. G. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na Educação de Jovens e Adultos**: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

_____. **Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais**. 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús *et cols.* **Desenvolvimento psicológico e Educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Trad. de Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3.

BLATTES, Ricardo Lovatto. **Direito à Educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – Orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 05 de junho de 2001**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 11 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência Mental (Atendimento educacional especializado)**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

_____. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. **Cartilha do Censo de 2010: pessoas com deficiência**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

CASTILHO, H. V. A leitura de textos literários vs textos científicos por leitores incipientes. In: WITTER, G. P. (Org.). **Leitura: textos e pesquisas**. Campinas, SP: Alínea, 1999.

CAVALCANTE, Andréa V. **O preconceito da deficiência no processo de inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2004.

CURY, Carlos Jamil. **Educação Básica no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso: 20 set. 2015.

DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios**. Brasília, 2011.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: SEDF, 2014.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, W. B. EJA e deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: PAIVA, J.; BARBOSA, M. J. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas**. Recife: J. Luiz Vasconcelos, 2009.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FURLANETTI, M. P. F. R. **Compartilhando experiências, dialogando com a prática da alfabetização**. 1. ed. São Paulo: Canal 6, 2009.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GUEBERT, M. C. C. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular**. 2013. 119 f. Tese (Doutorado em Educação:

História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GUIJARRO, M. R. B. **Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais.** Ensaios pedagógicos - construindo escolas inclusivas. 1. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios – PNAD 1999.** Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad99/metodologia99.shtm>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios até o século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LOPES, R. P. V.; MARQUEZAN, R. O envolvimento da família no processo de integração/inclusão do aluno com necessidades especiais. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 15, p. 43-50, 2000. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2000/01/a3.htm>>. Acesso em: 11 out. 2015.

LUCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional, a partir de mudanças paradigmáticas. **Progest**, p. 3-21, maio 2001. Disponível em: <<https://progestoad.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. São Paulo: E.P.U, 2013.

MAANEN, Jonh Van. Reclaiming Qualitative Methods for Organizational Research: a preface. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n. 4, p. 520-26, dez. 1979. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=EJ212334>>. Acesso em: 11 out. 2015.

MACHADO, Maria Margarida. **A trajetória da EJA na década de 90 – Políticas públicas sendo substituídas por "solidariedade".** Goiânia: UFG, 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015.

MANTOAN, Maria Teresa (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997.

MASIERO, Cláudia Gisele; SILVA, Cristina Ennes da. Herança cultural e linguagem em “Vida Maria”. In: **9º Encontro de História da Mídia**, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral da ONU, 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 11 out. 2015.

OLIVEIRA, Claudionor dos Santos. **Metodologia científica, planejamento e técnicas de pesquisa: uma visão holística do conhecimento humano**. São Paulo: LTR, 2000.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2015.

PADILHA, A. M. L. Na escola tem lugar para quem é diferente? **Re Criação**: Revista do Centro de Referência de Estudos da Infância e Adolescência, CREIA UFMS, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 7-18, 1999.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

RAIÇA, Darcy; OLIVEIRA, Maria Teresa Baptista de. **A educação especial do deficiente mental**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1990.

RAMOS, Joelma; RAMOS, Márcio (Dirs.). **Vida Maria**. 2006. 9 minutos. Animação. Disponível em: <<http://filmow.com/vida-maria-t14097/ficha-tecnica>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SHIMAZAKI, E. M. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental**. 2006. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SPRADLEY, J. P. **The Ethnographic Interview**. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich, 1979.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. III.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <[http://uab.ufac.br/moodle/pluginfile.php/14242/mod_resource/content/1/Caejadis%20-%20Texto%201%20\(Breve%20histu00F3ria%20da%20EJA%20no%20Brasil\).pdf](http://uab.ufac.br/moodle/pluginfile.php/14242/mod_resource/content/1/Caejadis%20-%20Texto%201%20(Breve%20histu00F3ria%20da%20EJA%20no%20Brasil).pdf)>. Acesso em: 11 out. 2015.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Declaração de Salamanca**: princípios, política e prática em necessidades educacionais especiais. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/documentos/tratados/educacao/declaracao_salamanca.htm>. Acesso em: 11 out. 2015.