



Universidade Federal
de Campina Grande

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

POR QUE NINGUÉM ME ENSINA A LER?

**Eventos e práticas de letramento de pessoas com deficiência
intelectual em dissertações do Catálogo CAPES**

Haveskill François Alves Rodrigues

Campina Grande-PB

2022

HAVESKILL FRANÇOIS ALVES RODRIGUES

POR QUE NINGUÉM ME ENSINA A LER?

**Eventos e práticas de letramentos no AEE em dissertações do Catálogo
CAPES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFPG) como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade

Orientador: Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano

Campina Grande-PB

2022

R696p

Rodrigues, Haveskill François Alves.

Por que ninguém me ensina a ler? Eventos e práticas de letramento de pessoas com deficiência intelectual em dissertações do Catálogo CAPES / Haveskill François Alves Rodrigues. - Campina Grande, 2023.

199 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação: Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano."

Referências.

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Eventos e Práticas de Letramento. 3. Deficiência Intelectual. I. Salustiano, Dorivaldo Alves. II. Título.

CDU 376(043)

Haveskill François Alves Rodrigues

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFCEG) como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade

Orientador: Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano

Orientador - PPGE/UFCEG



Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch

Membro Externo - PPGEduc/UFRRJ



Profa. Dra. Fabiana Ramos

Membro Interno - PPGE/UFCEG

Data da aprovação: 5 de outubro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Neste espaço, registro meus agradecimentos a todos que, de alguma forma, contribuíram durante a minha trajetória de vida até aqui.

Agradeço primeiramente a Deus pela dádiva do conhecimento e pela sua infinita misericórdia, sobretudo por me permitir trilhar os caminhos que escolhi e que me conduziram até aqui!

Agradeço a minha maior incentivadora, minha principal referência como ser humano e como profissional, minha companheira e melhor amiga, minha colega de estudos e trabalho, o meu equilíbrio nos momentos de maiores desafios, a minha outra metade, Arícia Cecília de F. B. Rodrigues. Obrigado pela paciência, por cuidar de todos nós durante esta jornada, obrigado por ser esta pessoa que se importa comigo, com a nossa família, com os nossos alunos e, principalmente, por se importar com a humanidade! Sobretudo, agradeço pelo privilégio a mim concedido de, todos os dias, ter a honra de receber de você todo esse amor que me faz criar forças de onde não tenho para continuar!

Agradeço, carinhosamente, à minha amada filha, Maria Lethícia de F. A. Rodrigues, por tornar os meus dias mais felizes apenas com o encanto do seu sorriso! Que o desejo pelo conhecimento possa se fazer presente em sua vida durante todo o seu percurso terreno! Saiba que tudo isso é, também, por você. Agradeço a minha mãe Maria do Carmo, minha primeira professora, por toda uma vida dedicada à minha formação e por sempre acreditar que eu posso alcançar os meus projetos! Agradeço a minha vó Tindô por ser esse exemplo de fé, retidão e coerência em minha vida e por sempre me lembrar que, “para aquele que tem fé e esforço, tudo é possível”! Agradeço ao meu pai Assis, *in memoriam*, por me apontar exaustivamente que, para nós pertencentes às minorias, a esperança de uma vida melhor e mais justa ainda é possível por meio do conhecimento.

Considero que, para um orientador, apostar em uma proposta de pesquisa de um orientando é guiar um viajante por estradas que podem nos conduzir a destinos incertos. É, ao mesmo tempo, compartilhar o seu conhecimento com a inexperiência, impulsividade, mas ao mesmo tempo coragem, dedicação e sonhos de um pesquisador iniciante. Dito isso, deixo a minha imensa gratidão ao meu orientador e nobre amigo, Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano, por apostar nessa proposta investigativa que nos conduziu ao relevante resultado da presente pesquisa. Agradeço pelo aprendizado durante os componentes curriculares, durante o período de estágio em docência no ensino superior, por cada momento de orientação, acima de tudo por me (re)apresentar o meu objeto por lentes que eu ainda não havia enxergado! Agradeço, também, pela troca de experiências de vida e cada palavra de incentivo ao longo deste ciclo! Ao amigo orientador, toda a minha gratidão!

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande - PPGED/UFCG pelo zelo e compromisso com a ciência, ao mesmo tempo, pela atenção humanizada que nos foi dada durante o complexo período de vigência da nossa turma V do mestrado acadêmico em Educação, sobretudo por conta da Pandemia da Covid-19! Agradeço, especialmente, aos ilustres professores com os quais pude aprender e ao mesmo tempo compartilhar conhecimento durante o período cursivo dos

componentes curriculares, aos quais saúdo a todos em nome do nosso atual coordenador, Prof. Antônio Lisboa!

Agradeço aos colegas da turma V do mestrado acadêmico em educação da UFCG por todas as experiências vivenciadas coletivamente, ainda que de forma remota. Todas as interações contribuíram significativamente para a minha contínua e necessária formação enquanto ser humano, profissional e pesquisador iniciante! Guardarei as faces e as falas de cada um de vocês em minha mente e no coração. Do mesmo modo, agradeço às competentes e acolhedoras professoras que compuseram a banca examinadora deste trabalho, a Profa. Dra. Fabiana Ramos (PPGED/UFCG) e a Profa. Dra. Marcia Denise Pletsch (PPGED/UFRRJ), pelas imprescindíveis contribuições que só vieram enriquecer qualitativamente a presente pesquisa.

Agradeço ainda a cada professor que vem contribuindo e influenciando positivamente a minha jornada educacional desde os primeiros anos, como aluno, nas salas de aula do ensino básico! Vocês continuam sendo inspirações para que eu possa permanecer firme nesse desafio de contribuir com uma educação pública gratuita e de qualidade. Em nome dos Professores, Elias Carneiro (IFPB), Profa. Ms. Jacqueline Matias e da Profa. Ms. Janaína Vidal, agradeço a todos vocês que contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Agradeço aos meus queridos alunos caririzeiros, meus companheiros e companheiras de todos os dias, sobretudo aqueles com os quais pude compartilhar experiências durante os anos em que estive como docente do AEE no município de Camalaú/PB. Agradeço também aos pais destes alunos por não desistirem dos seus filhos e apostarem, mesmo com tantos desafios, que juntos podemos contribuir de forma significativa para a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. Jamais esquecerei os nossos momentos de aprendizado, a troca de experiências e, especialmente, o apoio que sempre me dedicaram em todo o período que compartilhamos.

Agradeço ainda ao meu grande amigo e parceiro de lutas por uma educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade, o saudoso mestrando, militante da causa da educação e da cultura, mestrando Pedro Mineiro Firmo (in memoriam), em nome de quem agradeço a todos os companheiros de uma vida, familiares, amigos e colegas de trabalho que sempre estão me apoiando em minhas empreitadas! À competente amiga Michelle da Costa Santos que tem contribuído diretamente nesse processo incessante de busca pelo equilíbrio entre o que sou, o que fui e o que eu posso ser. À querida professora de inglês, Natália Farias, pelo enriquecimento linguístico na minha busca por uma aproximação fidedigna dos termos em língua inglesa necessários à realização da presente pesquisa.

Agradeço ao amigo, tio e apoiador, Carlos Alberto Pereira da Silva (Nosso “Carlinhos, um olhar diferente”), por toda a sua positiva influência, desde a minha infância, relativa ao reconhecimento, respeito e apoio às causas das pessoas com deficiência! Obrigado pela disponibilidade de sempre e pelas enriquecedoras horas que geralmente dedicamos a refletir sobre esse tema tão amplo, sobretudo a partir de sua história de lutas!

A todos vocês, o meu muito obrigado!

Mas enquanto houver amor, eu mudarei o curso da vida

Farei um altar pra comunhão

Nele, eu serei um com o mundo até ver

O ponto da emancipação

EMICIDA

Dedico este trabalho a todos os alunos do atendimento educacional especializado do município de Camalaú/PB e seus responsáveis, pessoas com quem pude compartilhar desafios, anseios, metas, aprendizados, quedas e recomeços. A luta continua!

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar como os eventos e práticas de letramentos realizados com/por pessoas com deficiência intelectual no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribuem para sua aprendizagem da leitura e in(ex)clusão escolar e social. Foi realizada na linha de pesquisa Práticas Educativas e Diversidade, do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, sob a forma de pesquisa bibliográfica, em um *corpus* composto por produções publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Quanto aos referenciais teóricos, a investigação fundamentou-se nos Novos Estudos de Letramento, em estudos sobre a constituição sociohistórica da deficiência e da educação de pessoas com deficiência no Brasil. Ademais, orientou-se pelo respaldo legal do Atendimento Educacional Especializado, voltado às pessoas com deficiência, relacionando as prerrogativas do AEE, com as práticas pedagógicas desenvolvidas com/por pessoas com deficiência intelectual a partir do letramento. Como resultado, os dados apontaram que, no âmbito do AEE, os eventos e práticas de letramento contribuem, tanto com o aprendizado, quanto com a inclusão social das pessoas com deficiência intelectual, quando mediados a partir de um planejamento previamente atento às subjetividades dos alunos e que busque motivá-los por meio de atividades desafiadoras e estimulantes. Por outro lado, quando realizados de forma improvisada, individualizada e repetitiva, quando as estratégias de leitura, escrita e compreensão de textos se distanciam dos significados sociais da escrita e da subjetividade das pessoas com deficiência intelectual, os eventos e práticas de letramento contribuem para a perpetuação de uma pedagogia de negação do aprendizado escolar e da inclusão dessas pessoas. Como contribuições pedagógica e acadêmica, propomos aos docentes da educação básica, reflexões acerca do planejamento e execução de suas práticas, bem como um outro caminho para a pesquisa social em educação, ao desenvolver uma análise crítica de dados extraídos de outras pesquisas, porém retomados sob lentes e objetivos distintos das pesquisas originais. Também apresentamos uma possibilidade mais objetiva de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Concluimos afirmando a relevância social desta pesquisa, ao evidenciar a necessidade de (re)pensarmos políticas públicas educacionais que apresentem propostas mais claras e exequíveis para a formação docente, criando estruturas humanas, físicas, tecnológicas e atitudinais, destinadas à uma inclusão, não só de corpo, mas social e de aprendizado, a partir do respeito às peculiaridades das pessoas com deficiência intelectual.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado. Eventos e práticas de letramento. Deficiência intelectual.

ABSTRACT

The general objective of this research was to analyze how literacy events and practices performed by people with intellectual disabilities within the Specialized Educational Service (SES) contribute to their learning to read and their school and social in(ex)clusion. It was carried out in the research line Educational Practices and Diversity, of the Academic Master's Degree in Education at Federal University of Campina Grande, under the form of bibliographic research, in a corpus composed of productions published in CAPES's Theses and Dissertations Catalog. As for the theoretical references, the investigation was based on the New Literacy Studies, on studies about the socio-historical constitution of disability and the education of people with disabilities in Brazil. Furthermore, it was guided by the legal support of the Specialized Educational Service, aimed at people with disabilities, relating to the prerogatives of the (SES), with the pedagogical practices developed with/by people with intellectual disabilities based on literacy. As a result, the data indicated that, within the scope of the (SES), the events and practices of literacy contribute both to learning and to the social inclusion of people with intellectual disabilities, when mediated from a plan previously attentive to the subjectivities of students and that seeks to motivate them through challenging and stimulating activities. On the other hand, when carried out in an improvised, individualized, and repetitive way, when the strategies for reading, writing, and understanding texts are far from the social meanings of writing and the subjectivity of people with intellectual disabilities, the events and practices of literacy contribute to the perpetuation of a pedagogy of denial of school learning and inclusion of these people. As pedagogical and academic contributions, we propose to teachers of basic education, reflections about the planning and execution of their practices, as well as another path to social research in education, by developing a critical analysis of data extracted from other research but taken under lenses and objectives different from the original researches. We also present a more objective research possibility in the CAPES Theses and Dissertations Catalog. We conclude by affirming the social relevance of this research, by evidencing the need to (re)think about public educational policies that present clearer and feasible proposals for teacher education, creating human, physical, technological and attitudinal structures, destined to inclusion, not only for the body but for social and learning inclusion, based on respect to the peculiarities of people with intellectual disabilities.

KEY WORDS: Specialized Educational Service. Literacy events and practices. Intellectual disability.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Buscas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	77
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultado de busca utilizando o operador booleano AND	81
Quadro 2: Convenções utilizadas na transcrição das falas dos sujeitos	89
Quadro 3: Categorias atribuídas aos dados de Leite (2016)	90
Quadro 4: Evento de leitura de literatura infantil	92
Quadro 5: Evento de leitura de um livro de gênero não especificado	98
Quadro 6: Evento de leitura de livro	103
Quadro 7: Categorias atribuídas aos dados de Freitas (2018)	121
Quadro 8: Preparação para a leitura de texto literário	124
Quadro 9: Leitura e confecção de listas	129
Quadro 10: Motivação para a leitura de parlendas	133
Quadro 11: Categorias atribuídas aos dados de Menezes (2015)	150
Quadro 12: Apresentação de proposta de letramento para os alunos	152
Quadro 13: Identificação dos suportes e reconhecimento do gênero receita	156
Quadro 14: Leitura colaborativa do gênero receita culinária	158

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: DO SILÊNCIO DO ABANDONO AOS GRITOS INCLUSIVOS: a construção sócio-histórica do aluno com deficiência intelectual no Brasil	20
1.1 Do Abandono Silencioso aos Gritos Pedagógicos Inclusivos: recortes reflexivos sobre os contextos da instrução pública brasileira e a deficiência	21
1.1.1 O silêncio: o período de abandono educacional das pessoas com deficiência no contexto brasileiro (Século XVI ao Século XVII)	22
1.1.2 O murmúrio: indícios de institucionalização instrucional para as pessoas com deficiência (Século XVIII ao Século XIX)	25
1.1.3 Os gritos pedagógicos inclusivos: movimentos sociais e a política de educação especial (Século XX ao Século XXI)	34
1.2 “Vozes que gritam!”: a deficiência a partir dos modelos médico e social	48
1.2.1 O modelo social de deficiência no Brasil	52
1.3 A deficiência intelectual: da patologização à inclusão escolar	54
1.3.1 Docência no AEE e deficiência intelectual: da negação às intervenções inclusivas	59
CAPÍTULO 2: EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: da pedagogia da negação às propostas inclusivas	62
2.1 Telefone sem fio: do conceito à/s apropriação/ões do letramento no contexto brasileiro	62
2.2 Buscando a liga: “mas, letrar é alfabetizar. Ou não é?”	66
2.3 O produto por traz dos fios: tecendo as práticas por meio do/s evento/s de letramentos	68
2.4 Entre a negação e a transcendência: o letramento de/com pessoas com deficiência intelectual no contexto do AEE	69
CAPÍTULO 3: TRAFEGANDO POR ROTAS ESTRATÉGICAS: caminhos em busca dos eventos e práticas de letramento	73
3.1. Embarcando na Viagem: pesquisas de revisão e constituição do corpus	75
3.2. Ativando o modo GPS: o processo de composição do corpus no Catálogo de Teses e Dissertações	76
3.3. Redirecionando o Percurso: transpondo os desafios e compondo o corpus	78
CAPÍTULO 4: “POR QUE NINGUÉM ME ENSINA A LER?” EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	84
4.1 Eventos e práticas de letramento no AEE em Leite (2016)	84
4.2 Eventos e práticas de letramento no AEE em Freitas (2018)	107

4.3 Eventos e práticas de letramento no AEE em Menezes (2015)	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICES	188
Apêndice 1: Trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por meio do uso do operador booleano AND, a partir da combinação dos termos: "Deficiência Intelectual" AND "letramento"	188
Apêndice 2: Trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por meio do uso do operador booleano AND, a partir da combinação dos termos: "Atendimento Educacional Especializado" AND "letramento"	194

INTRODUÇÃO

Já é de conhecimento público que, ao longo da história, as pessoas com deficiência vêm buscando o seu espaço e o seu reconhecimento dentro da sociedade (CORDEIRO, 2007). Esse grupo social vem se organizando em prol de suas múltiplas causas almejando, sobretudo, a garantia de seus direitos e o seu reconhecimento enquanto cidadãos. Na presente pesquisa, investigamos específicos eventos e práticas que vêm se desdobrando no Atendimento Educacional Especializado, como instrumentos para a aquisição e desenvolvimento da leitura, componente curricular que se apresenta como prerrogativa para a efetivação do direito à educação (BRASIL, 1988; 1996).

A escola é legalmente o ambiente legítimo, onde a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento formal/oficial devem ser realizados (BRASIL, 1988), através das múltiplas práticas pedagógicas, propostas e aplicadas por profissionais específicos que atuam nesse ambiente (LIBÂNEO, 2013), nesse caso: os professores. A legislação brasileira vigente prevê a garantia dessa escolarização formal/oficial, também, aos grupos vistos como minoritários, a partir de medidas protetivas dentro da própria constituição (BRASIL, 1988). Nessas minorias, se incluem os quilombolas, os índios e as pessoas com deficiência, dentre outras.

Sobre essas últimas, em virtude de algumas peculiaridades das diversas situações de deficiência necessitarem de um apoio educacional complementar ao ensino regular, a legislação federal ainda prevê a necessidade do Atendimento Educacional Especializado - AEE¹ (BRASIL, 1988; 1996; 2008; 2011), que tem entre as suas atribuições, propiciar a apropriação e o desenvolvimento conceitual de conhecimentos essenciais ao

¹ Doravante, faremos, também, uso da sigla AEE para denominar o Atendimento Educacional Especializado, “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p. 2), e que devem ser prestados de formas a complementar e suplementar, a partir do que rege o ART. 2º do DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.

desenvolvimento escolar (BATISTA; MANTOAN, 2007; GOMES; POULIN, 2010; GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010; BRASIL, 2011).

De acordo com o último Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, em 2010², “temos mais de 12, 5 milhões de brasileiros” (BRASIL, 2010, p.1) com algum tipo de deficiência, o que representa 6,7% da população nacional. Para se ter uma ideia da dimensão desse dado, ele corresponde a quase a totalidade estimada da população da cidade de São Paulo em 2021 (BRASIL, 2021). Já a Pesquisa Nacional de Saúde - PNS, realizada em 2019, apontou que “17,3 milhões de pessoas com dois anos ou mais de idade (8,4% dessa população) tinham alguma deficiência, e cerca de 8,5 milhões (24,8%) de idosos estavam nessa condição” (BRASIL, 2019, p.1). Especialmente sobre as pessoas com deficiência intelectual, apresentamos um recorte maior:

A PNS estimou que 1,2% da população com 2 anos ou mais de idade (2,5 milhões de pessoas) tinha deficiência mental. ***Entre as pessoas com 60 anos ou mais, esse percentual foi maior: 2,9%***. Entre as pessoas de 18 anos ou mais de idade, 0,3% das pessoas com nível superior tinham deficiência mental³. Além disso, ***considerando a população de 14 anos ou mais de idade 0,1% dos ocupados (105 mil pessoas) e 0,2% dos desocupados (15 mil pessoas) tinham essa deficiência***. Quanto ao rendimento domiciliar *per capita* das pessoas, ***1,0% das pessoas de 2 anos ou mais de idade com deficiência mental (197 mil pessoas) viviam em domicílios sem rendimento ou com rendimento de até ¼ do salário mínimo***. (BRASIL, 2019, p.1, grifos do autor).

Os dados da PNS apontam uma tendência recorrente de público categorizado como deficiente intelectual, mormente idosos, pessoas sem emprego e pessoas de baixa renda, o que nos provoca a refletir sobre o quanto os dados estatísticos têm sofrido influência e têm influenciado a educação especial enquanto área de conhecimento e enquanto política pública, a partir “das contradições e das disputas envolvendo diferentes atores sociais, interesses e projetos de educação” (PLETSCH, 2020, p. 58).

A corrente pesquisa foi inicialmente motivada a partir do questionamento que deu origem à ela própria, bem como ao seu título, quando uma aluna matriculada no AEE, em

² No presente ano, 2022, o IBGE está atualizando o Censo. Porém, até a conclusão da presente pesquisa, os resultados do novo Censo ainda não haviam sido divulgados.

³ Termo utilizado pelo IBGE.

que o autor atuava até então⁴, como pessoa com deficiência intelectual, ao perceber-se negligenciada pedagogicamente pela escola, o questionou: “Professor, por que ninguém me ensina a ler?”. De fato, a citada aluna ainda não havia se apropriado da leitura e da escrita, mesmo estando regularmente matriculada nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Relacionamos o questionamento que originou o nosso interesse e o título da pesquisa com tantos outros episódios de negação e exclusão vivenciados pelas minorias sociais no complexo contexto sócio-histórico brasileiro, o qual vem se dando pelo favorecimento de um pequeno grupo, em detrimento da exclusão e subalternização de outros, desde a chegada dos europeus no século XVI. Sobretudo, a partir dos interesses das estruturas dominantes: ora desconsiderando os interesses daqueles que estão à margem de seus padrões e à mercê do seu poder (TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018); ora fazendo uso da instrução formal, a partir da escolarização, como instrumento de controle, reprodução de mão de obra e ideológico (PONCE, 2001; STREET, 2014).

Jannuzzi (2012) postula que, no Brasil, há “uma tentativa de tornar possível a inclusão apregoada no discurso, mas ainda bastante difícil de ser realizada eficientemente na prática” (p.168). Segundo a referida autora, essa complexa realidade se dá apesar dos avanços relativos à educação das pessoas com deficiências, em termos de pesquisa, políticas públicas e legislação, inclusive com recursos específicos destinados à educação inclusiva. O próprio Atendimento Educacional Especializado tem sido motivo de questionamentos relativos à efetividade de suas práticas para a educação formal. Como bem disserta Carneiro (2007, p.14), “no Brasil, a segregação que marcou a educação dessas pessoas se associa a uma história de exclusão de grande parte das populações marginalizadas. Sob a influência de teorias racistas e de outras teorias de caráter liberal”.

Dada a abrangência do grupo socialmente categorizado por meio da construção social denominada deficiência, bem como a nossa motivação inicial, ativemo-nos na presente investigação, exclusivamente, às pessoas com deficiência intelectual, grupo social que ainda se percebe refém dos estereótipos e preconceitos acerca de suas

⁴ O autor é pedagogo e, atualmente, docente dos anos iniciais em dois municípios do Cariri paraibano, tendo atuado em um deles como docente no AEE de 2018 até o momento em que obteve licença para realização do mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG.

capacidades, em todos os âmbitos sociais, inclusive no contexto escolar (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Alguns estudiosos consideram que, ao se tratar da escolarização, as pessoas com deficiência intelectual estão entre as que mais sofrem as marcas dos estereótipos e do preconceito (BATISTA; MANTOAN, 2007; GOMES; POULIN, 2010; JANNUZI, 2012.), seja pela sua complexidade conceitual, ou pela variedade de abordagens a esse respeito, bem como pelos efeitos distorcidos de práticas desenvolvidas nos moldes de uma “Pedagogia da Negação” (GOMES; POULIN, 2010, p. 7). Diante dessa perspectiva, é possível assimilar que a ciência, por vezes, contribuiu para estereotipações negativas acerca dessas pessoas, a exemplo da eugenia, teoria que contribuiu para que as pessoas que se encontrassem nessa condição social, se tornassem os primeiros alvos do projeto genocida de Adolf Hitler, denominado Solução Final (VALLE; CONNOR, 2014).

Levamos em consideração as falas, ainda atuais, que persistem nesse discurso de castração ou minimização de direitos dessas pessoas, a exemplo do que proferiu recentemente o atual ministro da educação do Brasil em uma entrevista dada ao canal de televisão do governo federal⁵, ao defender a proposta de uma nova lei da educação especial, elaborada pela equipe do atual governo e cujo teor gerou uma série de manifestações de segmentos sociais, cientistas e outros grupos, ao ponto de não conseguir força suficiente para ser aprovada. O citado ministro, ao tratar sobre a inclusão de uma criança com deficiência na sala de aula regular, declarou publicamente que estas não aprendem e atrapalham o aprendizado das demais crianças “sem deficiência” (RIBEIRO, 2021, “sp”).

Toda essa complexa trajetória de negação e resistência, torna ainda mais relevante e urgente a necessidade de novas investigações sobre temas que abordem o contexto educacional dessas pessoas. Ao mesmo tempo, conscientes da multiplicidade dos saberes, focamos a nossa investigação na análise dos eventos e práticas de letramentos, desenvolvidos com/por pessoas com deficiência intelectual no contexto do AEE, tendo em vista a escrita se fazer presente em tudo e em toda parte, devido a difusão de suas práticas. “Em outras palavras, estamos lendo e/ou escrevendo, direta ou indiretamente,

⁵ A citada entrevista ocorreu no dia 16 agosto de 2021, durante a exibição, ao vivo, do programa Novo Sem Censura. Programa da TV Brasil, canal de TV financiado pelo governo federal brasileiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6JyH4faRwpY>. Acesso em: 20 de Ago. de 2021.

desde que inseridos em uma sociedade letrada” (TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018, p. 19).

É fato que as pessoas estão diante de contextos que as obrigam, quase que instintivamente, a realizarem uma leitura do mundo, em qualquer quadro social em que se encontrem. Entendemos que, estando em uma sociedade grafocêntrica (STREET, 2012), ao participarem das práticas pedagógicas de aquisição e desenvolvimento da leitura, as pessoas com deficiência intelectual poderão se beneficiar de alguma maneira desses instrumentos linguísticos. Nesse sentido, pressupomos que os eventos e práticas de letramentos trazem significações, que podem contribuir com a aprendizagem da leitura e a inclusão ou exclusão escolar e social das pessoas com deficiência intelectual.

A partir do que postulamos os autores anteriormente citados acerca dos efeitos distorcidos causados pelos estereótipos empregados às pessoas com deficiência intelectual, alguns questionamentos iniciais podem ser levantados: o que tem sido proposto como práticas pedagógicas para a aquisição e desenvolvimento da leitura no AEE? Quais os efeitos e/ou significações as intervenções científicas que tratam do AEE têm produzido na vida dos alunos que participam dessas práticas pedagógicas? Será que os eventos e práticas de letramento desenvolvidos pelo AEE contribuem, de alguma forma, para a inclusão ou exclusão das pessoas com deficiência intelectual? Estariam as intervenções científicas, que tratam do letramento no AEE, reproduzindo uma perspectiva de letramento autônomo ou letramento ideológico?

Além dos argumentos e hipóteses que já levantamos na corrente introdução, há um modo duvidoso, incerto, do determinante político, relativo às políticas públicas e programas de desempenho de leitura e escrita que partem de uma “concepção autônoma e tecnicista dessas atividades do cotidiano pedagógico” (TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018, p. 20). Isso nos leva ao nosso principal questionamento: Como os eventos e práticas de letramentos, promovidos no Atendimento Educacional Especializado de pessoas com deficiência intelectual, têm contribuído para sua aprendizagem da leitura e com sua in(ex)clusão escolar e social?

Buscando alcançar respostas à nossa problematização, o objetivo geral da presente pesquisa consistiu em *analisar como os eventos e práticas de letramentos, realizados com/por pessoas com deficiência intelectual, no âmbito do AEE, contribuem para sua*

aprendizagem da leitura e in(ex)clusão escolar e social. Trouxemos, então, como objeto de estudo, os eventos e práticas de letramentos que têm se dado com/por pessoas com deficiência intelectual, no âmbito do Atendimento Educacional Especializado, apresentando como *corpus* produções publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES⁶ (BRASIL, 2021).

Buscando atingir o nosso objetivo central, elencamos como objetivos específicos: realizar um estudo crítico e analítico do referencial teórico-metodológico do corpus das dissertações, acerca das práticas e eventos de letramentos com pessoas com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado; mapear as práticas e eventos de letramentos no corpus definido para o estudo; refletir sobre se e como os eventos e práticas de letramentos mapeados contribuem para inclusão ou exclusão escolar e social das pessoas com deficiência intelectual.

Com o propósito de encadear a nossa investigação teórica e metodologicamente, organizamos a estrutura da presente pesquisa por meio dos 4 subsequentes capítulos. No Capítulo 1, *Do silêncio do abandono aos gritos inclusivos*, buscamos refletir sobre o processo de negação-inclusão educacional das pessoas com deficiência intelectual, a partir da constituição do aluno com deficiência intelectual no Brasil, por meio de um diálogo entre os contextos mais genéricos da constituição sócio-histórica da nação brasileira e os efeitos sociais da propagação do termo deficiência, nos âmbitos internacional e nacional. Para isso, apoiamo-nos em autores como Júnior (1970), Germano (1994), Fausto (2006), Cordeiro (2007), Diniz (2007), Jannuzzi (2012), Saviani (2019), entre outros.

A partir dos postulados de Cordeiro (2007), no referido capítulo, também apresentamos recortes do desenvolvimento e propagação dos movimentos sociais, que lutam com/pelas causas das pessoas com deficiência, sobretudo pontuando alguns aspectos que consideramos relevantes acerca do antagonismo entre a perspectiva médica

⁶ Catálogo Digital de Teses e Dissertações, pertencente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Sobre a CAPES, é uma fundação do Ministério da Educação (MEC), que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Além disso, desde 2007, tem atuado na formação de professores da educação básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior (BRASIL, 2021, “sp”). Doravante, faremos uso do termo, Catálogo CAPES, para se referir ao referido Catálogo de Teses e Dissertações.

e a perspectiva social dos estudos sobre deficiência e os efeitos oriundos dos estereótipos reproduzidos por estas duas vertentes. Também no Capítulo 1, discutimos brevemente sobre a linha tênue que há entre a patologização e a inserção social da pessoa com deficiência intelectual. Pautamo-nos em autores como Batista e Mantoan (2007), Gomes *et al.* (2010), Verde, Poulin e Figueiredo (2010) dialogando com as considerações apresentadas pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, acerca dos aspectos clínicos da deficiência intelectual.

No final do referido capítulo, apresentamos, com base em Carneiro (2007), Padilha (2007) e Jannuzzi (2012), a nossa compreensão de que, o constructo social “deficiência intelectual”, tem contribuído para que a escolarização da pessoa inserida nessa específica situação de deficiência, por vezes, venha se dando em um caminho controverso, ainda que na perspectiva de uma política de educação especial, na perspectiva inclusiva.

No Capítulo 2, *Eventos e práticas no Atendimento Educacional Especializado: da pedagogia da negação às propostas inclusivas*, apoiados nos Novos Estudos de Letramento (STREET, 2014), buscamos amadurecer a compreensão de alguns conceitos e contextos acerca do letramento, compreendidos por nós como fundamentais para o alcance dos propósitos da nossa pesquisa. Partimos do pressuposto de que, em relação ao processo de aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual, há uma possibilidade de ruptura de uma pedagogia da negação para propostas inclusivas de aprendizado, através de práticas e eventos de letramentos. Com esse intuito, trouxemos, ainda que de forma sintética, algumas considerações sobre a/s apropriação/ões do letramento no contexto brasileiro. Partimos dos postulados de Soares (2004), Marinho (2010), Street (2014) e Tfouni e outros (2018), para apresentar as nossas considerações de que esta apropriação se deu no território brasileiro, como um telefone sem fio.

Recorremos principalmente aos postulados de Soares (2004; 2010), Marinho (2010), Street (2010; 2014) e Azeredo (2014), para defender que o letramento e a alfabetização devem ser compreendidos como um traçado de procedimentos distintos e não por meio do conflito neologístico que, por vezes, ainda se configura no Brasil. Também no mesmo capítulo, tratamos da distinção conceitual entre práticas e eventos de letramentos, a partir das considerações de Street (2010; 2014). Buscamos então, aprofundar e ratificar o nosso pressuposto quanto às possibilidades de ruptura entre a

pedagogia da negação e uma proposta inclusiva, no âmbito do AEE, apresentando uma possibilidade de diálogo entre os autores já mencionados acima e os postulados de Carneiro (2007), Figueiredo e Gomes (2010), Almeida (2016), Leite (2016) e Silva (2017) e Vigostki (1998; 2021)

Já no Capítulo 3, *Trafegando por rotas estratégicas: caminhos em busca dos eventos e práticas de letramento*, apresentamos as rotas estratégicas por onde a nossa pesquisa foi desenvolvida, concernente ao nosso percurso metodológico. A análise bibliográfica empreendida consiste na apresentação sumária do problema, dos objetivos e referenciais teóricos das dissertações que são objeto de análise crítica das atividades relacionadas à leitura e escrita relatadas nesses estudos, tornando-as dados a serem analisados, em termos de eventos e práticas de letramentos, e suas possíveis contribuições para a in(ex)clusão escolar e social das pessoas com deficiência intelectual que participaram da realização das referidas atividades no contexto educacional especializado.

Justificamos a nossa opção por uma análise bibliográfica, por meio dos postulados de Lima e Miotto (2007), e Gil (2008), para refletir sobre a relevância das pesquisas sociais que optam por esse tipo de procedimento metodológico. Bem como nos apoiamos em Romanowski e Vosguerau (2014), sobretudo para justificar o papel social e científico que a nossa pesquisa detém ao realizarmos uma (re)leitura crítica das três pesquisas que investigamos – LEITE, 2016; FREITAS, 2018 MENEZES, 2015 – o que nos permitiu analisar e inferir novas considerações acerca das intervenções pedagógicas do AEE a partir do letramento. Especialmente, a presente revisão bibliográfica serviu para que pudéssemos analisar as possíveis contribuições que estes dados têm em termos de aprendizado da leitura e a in(ex)clusão escolar e social dessas pessoas. Concluindo o capítulo apresentando o processo de composição do nosso *corpus* no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Seguimos, então, para o Capítulo 4, *“Por que ninguém me ensina a ler?”: eventos e práticas de letramento no Atendimento Educacional Especializado*, onde apresentamos as análises dos dados que extraímos de três dissertações indexadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, tendo como categorias para estas análises: eventos de leitura, eventos de escrita, eventos de (re)produção de audiovisuais, eventos ilustrativos de representação lúdica como o desenho, a pintura, o teatro, (re)produção de materiais

concretos, jogos e brinquedos físicos ou digitais, todos voltados ao aprendizado das habilidades acima destacadas.

Apresentamos em nossas análises aspectos da mediação pedagógica durante o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no contexto do AEE que podem a partir da maneira como são planejados contribuir com a in(ex)clusão intelectual e social da pessoa com deficiência intelectual, concluindo com as nossas considerações finais.

CAPÍTULO 1

DO SILÊNCIO DO ABANDONO AOS GRITOS INCLUSIVOS: a construção sócio-histórica do aluno com deficiência intelectual no Brasil

A educação formal/escolarizada é uma garantia constitucional prevista no Art. 6º como um direito social⁷ e no Art. 205 como um direito de todos os cidadãos brasileiros (BRASIL, 1988). Ao tratar especificamente da educação escolar, o Art. 206 da Carta Magna determina, em seu inciso IV, que a mesma deve ser realizada em estabelecimentos oficiais, representados pela instituição escolar. Porém, a escola brasileira, enquanto instrumento legalmente constituído (BRASIL, 1988; 1996), está historicamente ligada à estrutura de poder que a legitima e a financia (SAVIANI, 2019). Libâneo (2013) conceitua escolarização como sendo o sistema intencional de instrução e ensino organizado, ligado, intimamente, às demais práticas sociais, e influenciada pelas

⁷ Estes são compreendidos por Ferreira Filho (2012) como sendo os direitos que devem ser prestados positivamente pelo Estado para garantir as condições mínimas de uma vida digna a todos os seres humanos (FERREIRA FILHO, 2012).

condições econômicas, sociais e políticas. Obviamente essa estrutura de poder busca garantir a vigência do seu modelo de sociedade.

Há, portanto, uma hierarquia, que varia de acordo com cada modelo de sociedade, mas que sempre apresenta uma característica em comum: a presença da classe dominante, que dita as regras do jogo, que detém os meios de produção, que define os direitos e deveres do seu próprio grupo e os da classe dominada; essa que, por sua vez, é submetida, ocasionalmente de forma pacífica ou repressiva, aos ditames do primeiro grupo. Sendo assim, é a essa classe dominante que a educação formal, desenvolvida no ambiente escolar, por vezes, tem servido (STREET, 2014). Toda essa desigualdade é amplificada quando se trata da escolarização dos grupos vistos como minoritários, trazendo em sua composição, um cenário de desigualdades e exclusão que se comporta subservientemente “ao interesse liberal elitista brasileiro” (JANUZZI, 2012, p. 6).

Contudo, alguns estudiosos, a exemplo de Paulo Freire, vêm propagando há gerações, que a instrução escolarizada pode, também, contribuir para uma transformação na realidade social daqueles que são vistos como minorias (FREIRE, 2006). Independente da perspectiva de transformação que carregam, mudanças relativas às práticas pedagógicas são vistas como uma das condições para que haja mudança na “visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo” (BRASIL, 2010, p.10). Dito isso, passamos a refletir, ao longo desse primeiro capítulo, sobre o percurso sócio-histórico que envolve a constituição do aluno com deficiência intelectual no contexto da educação brasileira.

1.1 Do Abandono Silencioso aos Gritos Pedagógicos Inclusivos: recortes reflexivos sobre os contextos da instrução pública brasileira e a deficiência

Introduzimos esse recorte reflexivo considerando que, de modo geral, há um entrelaçamento entre os fatores de exclusão/inclusão instrucional das pessoas com deficiência e as subjetividades decorrentes da relação entre a escolarização e os modos de produção e organização social (GOENGEN, 1985 apud JANNUZZI, 2012). Ante o exposto, buscaremos ao longo dessa seção, refletir sobre alguns aspectos do contexto histórico da educação brasileira, que têm contribuído desde o século XVI com o discorrer

da relação exclusão/inclusão das pessoas com deficiência intelectual nas salas de aulas brasileiras.

Conscientes de que a reflexão aqui levantada não responde a todas as situações de exclusão/inclusão da educação brasileira, tão pouco a todos os aspectos da fatídica história que construiu essa nação, atentamo-nos na presente síntese reflexiva, especialmente à fatores de inclusão/exclusão escolar, tanto das pessoas com deficiência de modo geral, como especificamente da deficiência intelectual, por também considerar que as subjetividades da totalidade da deficiência, influenciam nas especificidades desse grupo social. Com esse intuito, dividimos essa primeira seção em três recortes: o primeiro, que consideramos como um período de silêncio escolar; o segundo, que entendemos se tratar de um período de murmúrio institucionalizante; e o terceiro, que interpretamos como sendo a fase dos gritos pedagógicos inclusivos.

1.1.1 O silêncio: o período de abandono educacional das pessoas com deficiência no contexto brasileiro (Século XVI ao Século XVII)

Desde a chegada dos portugueses ao litoral baiano em 1500, a presença dos missionários catequistas já levanta indícios do quão a influência da Igreja, especialmente católica, irá ocupar um papel determinante nos desdobramentos do início da instrução elementar e, por consequência, do desenvolvimento da Terra de Vera Cruz. A presença dos oito missionários franciscanos, na esquadra cabralista, ilustra bem tais indícios (SAVIANI, 2019). Contudo, não foram os franciscanos, e sim os jesuítas, a ocuparem o monopólio instrucional, ou escolar, durante os dois primeiros séculos do período colonial no Brasil, sobretudo devido ao apoio que detinham por parte do Estado português.

Essa instrução, pedagógico-catequética, passa a ser intensificada na medida em que os povos originários das terras tupiniquins são vistos como instrumentos de produção do Estado português, com o tráfico do pau-brasil (PONCE, 2001; SAVIANI, 2019). Dialogando entre os postulados de Bosi (1992) e Fausto (2006), é possível perceber que a primeira forma de convencimento foi o escambo⁸, e quando esta não surtiu mais efeito, os europeus utilizam paralelamente dois modos distintos de obtenção e conservação de

⁸ Relação de troca de mercadorias e/ou serviços, comum desde a Antiguidade.

sua mão de obra: o da submissão pela força (escravidão); e o da submissão pela (in)formação instrucional, a qual compreendemos também, como alienação catequizante.

Do primeiro momento da instrução catequética jesuítica (1549-1570), denominado como período heróico, ao período da implementação e aplicação do *Ratio Studiorum* na colônia (1570-1759), a Igreja Católica voltou seus objetivos à garantir ideologicamente os interesses da coroa lusitana e a formação da elite aristocrática, que vai começar a surgir a partir das capitanias hereditárias; enquanto, simultaneamente, buscou garantir o seu projeto de expansão, por via catequética, a fim de alcançar êxito de sua investida na contra-reforma. Diante desses fatos, Mattos (1958) já considerava que os Jesuítas conseguiram desenvolver um primeiro “esboço de sistema educacional” implantado na colônia (MATOS, 1958, pp. 21-57 *apud* SAVIANI, 2019, p.41).

Desse modo, com a implantação das capitanias hereditárias e a introdução da produção açucareira, um grupo aristocrático passa a se desenvolver no país, ao passo em que a mão de obra indígena é substituída por outra estrutura humana de trabalho, a mão de obra escravizada africana. Aos filhos dos latifundiários, que passariam a compor o primeiro grupo elitista construído na colônia, existia inicialmente a possibilidade do ensino privado domiciliar e, na medida em que houvesse interesse pelo avanço nos estudos, eram enviados para o exterior. À mão de obra negra, restava a negação da aprendizagem, tendo em vista esses já atenderem as necessidades da elite canavieira (FAUSTO, 2006).

Já no século XVII, o temor pelo desembarque da máquina mercante⁹ na colônia, levantou antagonismos que resvalaram em toda sua estrutura. No aspecto intelectual, os jesuítas Gregório de Matos e Antônio Vieira, são reflexos dessa tensão antagônica vivenciada pelas estruturas dominantes no país, dividida entre aqueles que detinham total aversão e desconsideração ao liberalismo e os que defendiam uma aceitação estratégica com o objetivo de reestruturação, visando obter vantagem sobre os países rivais do Império português (SAVIANI, 2019). Em outras palavras, temia-se, nesse momento, o fim do Antigo Regime e das benesses que este proporcionava à aristocracia, bem como à

⁹ Bosi (1992), conceitua Máquina Mercante como toda a nova estrutura de poder, influência social e política e controle sobre os meios de produção que emerge ainda de forma localizada, sobretudo na Europa, a partir da ascensão da burguesia, por meio da exportação de mercadorias e que contribuiu progressivamente para o naufrágio do Antigo Regime (BOSI, 1992).

própria Igreja Católica. Por mais que a Igreja e os latifundiários do açúcar tenham tentado intervir nesse processo, o liberalismo toma conta da colônia e consegue impor sua força e capacidade de readaptação, provocando mudanças em todo o contexto produtivo e, conseqüentemente, na esfera social, a partir dos seus próprios interesses, inclusive na própria educação (BOSI, 1992; FAUSTO; 2006).

Especificamente sobre os contextos das pessoas com deficiência no Brasil, durante o século XVI e XVII, a estas restava o abandono e a segregação. Esse típico tratamento de exclusão e desumanidade se estendia às crianças, como pode ser constatado em um registro datado do século XVII, quando o então governador do Rio de Janeiro, Paes de Sande, busca providências junto ao rei de Portugal “contra os atos desumanos de se abandonar crianças pelas ruas, onde eram comidas por cães, mortas de frio, fome e sede” (MARCILIO, 1997, p. 59 apud JANNUZZI, 2012, p. 8).

Tratando-se diretamente da instrução, de modo geral, a partir do *Ratio Studiorum* e dos seminários jesuíticos, passa a existir no Brasil, já no século XVI, uma escola desenvolvida pela Igreja, mas que, ao modo do que ocorreu na Europa (PONCE, 2001), não se importava com o aprofundamento do desenvolvimento crítico, tão pouco emancipativo, daqueles que foram explorados, tanto pela coroa, como pela elite aristocrática brasileira. A escola que se apresentou no Brasil entre os séculos XVI e XVII, não visava a dimensão de uma educação popular, mas buscava manter um padrão do mundo feudal (JANNUZZI, 2012; SAVIANI, 2019).

Sob as lentes dos autores acima mencionados e diálogo com os postulados de Jannuzzi (2012), enxergamos que, nos séculos XVI e XVII, não havia espaço ou ambiência político-econômica para que se desenvolvesse a “educação do deficiente”¹⁰ no Brasil, dado ao fato de que estas pessoas não eram reconhecidas como recursos humanos que garantissem a manutenção do sistema feudal. Dessa constatação, é possível compreender que há um total silêncio acerca da educação das pessoas com deficiência nesse período da história do Brasil.

¹⁰ Termo utilizado pela autora em seu livro, *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI* (JANNUZZI, 2012).

1.1.2 O murmúrio: indícios de institucionalização instrucional para as pessoas com deficiência (Século XVIII ao Século XIX)

Na sociedade ocidental do século XVIII, se configuram uma série de transformações consideradas por Fausto (2006) como sendo “uma etapa do capitalismo industrial que se relaciona com a ascensão da burguesia ao poder” (p. 109). No ideário em curso, pairavam o liberalismo econômico, as concepções racionalistas e o pensamento iluminista. Ambos se alastravam pela Europa desde a segunda metade do século XVII.

Entre os importantes recortes no contexto internacional do século XVIII, que também provocaram impactos na colônia, destaca Fausto (2006): a “conquista” da independência por países da América do Norte em 1776; a queda do Antigo Regime na França, em 1789; a hegemonia inglesa, a partir da revolução industrial, com a imposição do livre comércio; as ideias, movimentos e consolidações abolicionistas; a queda do pacto colonial; o surgimento de movimentos sociais na América Latina. Toda essa movimentação europeia de base econômica, gerada pela superposição do liberalismo, deságua sobre a colônia e geram consequências nos processos de orientação e formação humana.

Tanto para o contexto da metrópole, quanto para o contexto de sua colônia ameríndia, uma figura terá muita influência no desenrolar de todo esse processo de sujeição à ascensão do liberalismo: trata-se de Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal¹¹ (FAUSTO, 2006). Como um dos propagadores do iluminismo em Portugal, defendeu um conjunto de modificações nos mais variados setores da sociedade portuguesa. Pombal conseguiu iniciar uma série de reformas que envolveram, também, a instrução pública portuguesa e de sua colônia brasileira, buscando, sobretudo, alforriá-la do “monopólio jesuítico” (SAVIANI, 2019, p. 80). Dentre os motivos para esse antagonismo com os jesuítas, está o fato de o ensino desenvolvido pelos religiosos ser pautado em concepções estritamente filosóficas.

As reformas pombalinas também repercutiram na colônia tupiniquim, a partir de 1759 (FAUSTO, 2006; SAVIANI, 2019). Entre os principais efeitos dessas reformas na

¹¹ A partir desse momento faremos uso apenas do termo, Marquês de Pombal ou Pombal, para me referir a esse personagem histórico (JÚNIOR, 1970; PONCE, 2001; BOSI, 1992; FAUSTO, 2006; SAVIANI, 2019).

colônia, encontra-se a expulsão dos jesuítas, período que ficou marcado, inicialmente, por uma escassez pedagógica sistemática (SAVIANI, 2019). Essa lacuna se deu, principalmente, pela dificuldade de substituição dos mestres. Levando em consideração que o Pombalismo tinha entre seus objetivos propagar as ideias iluministas e o caráter liberalista, mas na medida em que o ensino na colônia, até então, era majoritariamente desenvolvido pelos jesuítas, inclusive quando se tratava da formação de mestres, faltavam profissionais afinados com as propostas da reforma de Pombal (SAVIANI, 2019).

No entanto, há uma busca exaustiva, por parte de Pombal, em enraizar as ideias humanistas e racionalistas no interior da colônia, sob a égide do liberalismo. Sintetiza Saviani (2019), entre os aspectos do pombalismo: “a criação de aulas régias de primeiras letras, à racionalização das aulas de gramática latina, grego, retórica e filosofia” (p.103), ascendendo os estudos de ciências empíricas, bem como a inserção da aula do comércio, voltada diretamente à classe burguesa mercantil e do Colégio dos Nobres, destinado a transmitir uma formação educacional, que permitisse aos filhos das elites se integrarem à nova constituição de sociedade que o mercantilismo apresentava.

Acrescenta Saviani (2019), essas reformas enfrentaram grandes desafios, além dos ocasionados pela expulsão dos jesuítas: a insuficiência de recursos para a expansão e manutenção das aulas régias; a conventualização do ensino, a partir das ações de Dona Maria I, temendo que as aulas fomentassem na colônia ideias emancipacionistas, tendo em vista as ideias liberais que transitavam o continente americano no século XVIII.

Segundo Jannuzzi (2012), é no transcorrer do final do século XVIII para o século XIX, que começam a aparecer as primeiras manifestações de interesse em desenvolver algum tipo de ação destinada àqueles vistos como “anormais”¹². Essas iniciativas se voltaram ao “acolhimento” dos que estavam fora do padrão de normalidade, em instituições com características muito mais hospitalares ou sanitárias, do que propriamente educativas, resumindo-se muitas vezes à privação de pessoas do convívio social, em instituições como as casas, ou rodas de expostos e desvalidos, que já estavam presentes na colônia desde o século XVI, bem como em asilos, que abrigavam crianças abandonadas, doentes, e passam a abrigar pessoas com deficiência, todos esses

¹² Termo bastante popular durante o século XVIII para categorizar as pessoas que se encontravam fora dos padrões de normalidade definidos pela elite liberal (JANNUZZI, 2019).

basicamente em um mesmo espaço, sem considerar as suas peculiaridades (JANNUZZI, 2012).

As enunciações de Jannuzzi (2012) indicam que esses ambientes se apresentam muito mais como instrumentos de segregação, ao não definirem critérios que separassem esses grupos dentro dessas instituições, deixando-os todos em convívio direto, desconsiderando as suas capacidades e subjetividades. Algo que não pode ser confundido com as propostas de interação pedagógica, em uma perspectiva inclusiva, como atualmente é defendido no Brasil.

Nas experiências do século XVIII, a motivação para o agrupamento das pessoas com deficiência se dava, sob a justificativa de que a sua diferença era um empecilho para os processos de normalização ou (re)adaptação aos padrões necessários à manutenção do liberalismo. Ou seja, o agrupamento era realizado entre as pessoas que eram vistas como incapazes, anormais, em relação ao padrão de sociedade vigente na época. Por outro lado, embora propagada sob o interesse do neoliberalismo, a perspectiva de inclusão entre as diferenças vem sendo propagada sob o argumento de se considerar os princípios universais dos direitos humanos da universalidade, interdependência e indivisibilidade, igualdade e não-discriminação¹³, visando o alcance de dignidade para todos.

Ante o exposto, o âmbito pedagógico mais genérico se voltou a (re)adequar a elite colonial ao novo modelo de sociedade que se espalhava nos quatro cantos do mundo conhecido, objetivando garantir a continuidade da exploração comercial da terra e da mão de obra da colônia (JÚNIOR, 1970).

Já no início do século XIX, a chegada da coroa portuguesa com a sua corte na colônia sul-ameríndia, em 1808¹⁴ influenciará todos os demais fatores que permearam a instrução pública no Brasil, desde então. O traslado da corte real, realizado e financiado pelos ingleses, seu maior parceiro comercial e rival dos seus algozes franceses, buscou sobretudo garantir a permanência do seu Império em meio a ofensiva napoleônica e ao liberalismo. O fato acima citado marcou o fim da Era Colonial no Brasil, tornando-o

¹³ Para um melhor esclarecimento sobre os Direitos Humanos, acessar: A Declaração Universal dos Direitos Humanos: Um Documento Vivo. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso: 5 de Set. de 2022.

¹⁴ Para um maior aprofundamento acerca de todo o contexto sócio-histórico que acarretou na transferência da corte portuguesa para o Brasil, vide Fausto (2006).

centro da monarquia, apesar de datada oficialmente quatorze anos depois (JÚNIOR, 1970; FAUSTO, 2006).

Os trabalhos de Júnior (1970) e Fausto (2006) demonstram que, a estada da coroa portuguesa nas terras brasileiras, marca um período de consideráveis transformações no país, tendo em vista saciar as necessidades da corte: o processo de crescimento e urbanização, especialmente no Rio de Janeiro; a política de fomento ao processo de industrialização; o fomento às atividades culturais; a elevação da colônia em Reino Unido a Portugal e Algarves em 1815; o surgimento de uma classe média de imigrantes qualificados; construção de estradas; melhoria portuária e tentativa de desenvolvimento da indústria.

Para um olhar mais despretenso, pode-se considerar os episódios do início da presença da coroa no Brasil, como um período de estabilidade socioeconômica. Contudo, ambos os pesquisadores apontam que a realidade é mais complexa. Um exemplo disso, é o peso da balança comercial externa (JÚNIOR, 1970). Além disso, como dito anteriormente, a “mão amiga” inglesa cobrará caro pelos seus favores e será a maior beneficiada com essa parceria.

Com a abertura dos portos brasileiros às nações amigas, houve um enfraquecimento no mercado dos produtos oriundos da produção interna. Entre os motivos aparecem a monopolização das transações comerciais no litoral do Brasil, pelos ingleses, e o privilégio da baixa taxa à suas importações, motivo de protestos, tanto no Rio, como em Lisboa. Além disso, empréstimos são realizados em uma tentativa de saldar a dívida externa do país (FAUSTO, 1970).

Durante o desenrolar desses fatos, foi criada a “primeira lei de educação do Brasil independente”, a Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação de “Escolas de Primeiras Letras” (SAVIANI, 2019, p.126). Tratou-se de uma lei que evidenciava um ensino, basicamente nos moldes do que se compreende na atualidade como primeira fase do ensino fundamental, agregando conceitos de moral e valores cívicos, em virtude de uma necessidade, do recente Estado brasileiro, de garantir o controle dos grupos sociais. Um exemplo foi a adoção do método Lancaster, ou monitorial, considerado massivo, de baixo custo e que, mediante características procedimentais bem afinadas com as tradicionais, entre elas o disciplinamento e memorização, trazia como diferencial a

possibilidade de atingir, ao mesmo tempo, um maior número de alunos, a partir da utilização de monitorias realizadas pelos seus pares, cabendo ao mestre/professor a orientação inicial e fiscalização desse trabalho (SAVIANI, 2019).

No entanto, a efetivação das Escolas de Primeiras Letras (JANNUZZI, 2012; SAVIANI, 2019) não obteve o resultado esperado, não conseguindo sistematizar o ensino público no país. Posteriormente, houve uma transferência da incumbência das escolas primárias e secundárias para as províncias, seguidas de sucessivas reformas, sendo a primeira delas a Couto Ferraz. Datada em 1853, essa reforma carregava influências do iluminismo, além de apresentar um papel de destaque para a instrução pública primária, sobretudo no município da Corte (SAVIANI, 2019). Segue-se com a reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, também focada no ensino da corte e que apresenta um papel de destaque para as condições de higiene e moralidade da corte, fator que contribuiu para a propagação do higienismo, ideário pedagógico que perpassou o Império e prevaleceu no Brasil até a Primeira República (JANNUZZI, 2012; SAVIANI, 2019).

No início do século XIX, durante o Império, surge o interesse político em massificar o ensino primário obrigatório no Brasil (SAVIANI, 2019). Jannuzzi (2012) disserta que este interesse fica evidente, a partir da promulgação de uma Lei datada em 1828, que ordenava a abertura das instituições do ensino primário às províncias. Nesse sentido, Moraes (2000 apud Jannuzzi 2012) compreende que é possível deduzir que mediante o caráter higienista, controlador e segregacionista dessa política pública educacional, possivelmente pode ter havido nesse período a inserção, nestas instituições, de crianças vistas como fora dos padrões de normalidade da época ou que os pais não tinham possibilidade de criá-las. Tanto que nos dados de sua pesquisa, Jannuzzi (2012) aponta que há um relato sobre a chegada de religiosas em algumas províncias incumbidas de administrar e educar tais crianças.

Sobre como as pessoas com deficiência provavelmente eram tratadas nestas instituições, a partir da regulamentação da Lei Federal de 1828, postula Jannuzzi (2012), “havia a possibilidade de não só serem alimentadas como também de receberem alguma educação” (p. 8). Segundo a referida autora, as crianças consideradas anormais deveriam ser educadas em classes separadas, porque eram vistas como incapazes de aprender como as crianças compreendidas como normais, bem como impediriam que as crianças normais aproveitassem a instrução que lhes era oferecida.

No transcorrer do século XIX, mais precisamente nos anos 1850, vão surgir oficialmente, no Rio de Janeiro, as duas primeiras instituições especializadas na educação das pessoas com deficiência, respectivamente, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant-IBC, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos - INES, em 1857. Alguns fatores foram preponderantes para o pioneirismo destas duas instituições, enquanto ambientes pedagógicos mantidos pelo governo central, que se voltavam às pessoas com deficiência.

Entre esses fatores, Jannuzzi (2012) destaca a proximidade ao imperador de pessoas que tinham interesse pessoal em proporcionar algum tipo de conhecimento às pessoas desses dois específicos grupos de deficiência. Como exemplo, a autora destaca a origem do IBC, que surge a partir da iniciativa de José Francisco Xavier Sigaud, médico francês do imperador e pai de uma menina cega chamada Adèle. Sigaud fez uma leitura dos postulados de Dondet, sobre as experiências educacionais desenvolvidas com os cegos no Instituto de Jovens Cegos de Paris, que foram traduzidos pelo brasileiro Francisco Álvares de Azevedo, ex-aluno da instituição francesa e que passou a lecionar para Adèle.

Sigaud consegue despertar o interesse de Couto Ferraz que, a partir das suas reformas, contribuiu para a instauração do Instituto dos Meninos Cegos - IMC e mais tarde do Instituto dos Surdos-Mudos - ISM, ambos mantidos e administrados pela coroa (JANNUZZI, 2012). Ambas as instituições, pautadas em uma vertente médico-pedagógica¹⁵, apresentavam práticas de ensino, também, no caráter profissionalizante, ainda que muito direcionadas. Jannuzzi (2012), ainda destaca que a influência pedagógica-médica, no início dessa tentativa de institucionalização educacional para as pessoas com deficiência, pode ser justificada tanto pelos interesses pessoais acima elencados, como também pelo fato do curso de medicina ser um dos mais antigos cursos superiores do Brasil, fazendo-se presente desde a chegada de João VI.

Fatores como os que foram elencados acima, permitiram que a atenção destinada a essas duas especificidades da deficiência fossem destacadas em relação às demais. No

¹⁵ Jannuzzi (2012) compreende a vertente pedagógica-médica como sendo uma perspectiva pedagógica que prevaleceu no Brasil, a partir do século XIX, tendo a classe médica como influenciadora, propagadora e executora das práticas instrucionais no país. Esse grupo foi bastante influenciado pelas ideias de teóricos da escola francesa, a exemplo do médico Jean Gaspard Itard (1770-1830).

entanto, não podem ser vistos isoladamente. Nesse sentido, as características apontadas pelas deficiências, visual ou auditiva, a partir de estudos influenciados principalmente pelas experiências francesas, demonstraram que, de alguma maneira, estas duas condições específicas (surdos e cegos), poderiam se inserir no contexto de reprodução de mão de obra. A predileção acima representa uma exclusão dentro do próprio grupo minoritário, quando se volta, especialmente, o olhar para algumas especificidades da deficiência. Para outras realidades, o futuro ainda era incerto, por exemplo, em relação à deficiência intelectual, passam a repercutir no Brasil os trabalhos do Dr. Bounerville¹⁶, só na segunda metade do século XIX, com a criação dos Pavilhões Bounerville (JANNUZZI, 2012).

Ainda para a autora, a prática da vertente pedagógica-médica se deu: por meio de atuações dos profissionais da saúde tanto no exercício da prática da medicina propriamente dita, como também atuando como diretores, professores de instituições, que também se dedicavam a algum tipo de prática pedagógica junto às pessoas com deficiência; pela influência das publicações de exercícios e tratados desenvolvidos por meios das experiências com a deficiência; bem como pelo Serviço de Higienização Pública que, posteriormente, ficou designado como Serviço de Saúde Escolar e Higiene Mental, e que, contribuiu para uma propagação da campanha encabeçada pelo médico Renato Kehl, pró-eugenia; e ainda, foram os médicos que criaram as primeiras agremiações profissionais, o que favoreceu a publicidade teórica, sobretudo em relação a “deficiência mental” (JANNUZZI, 2012, p. 31).

Somemos a tudo isso as investigações médico-pedagógicas sobre a anormalidade, que contribuíram ainda para uma movimentação, mesmo que permeada de certos estereótipos, que já objetivava possibilidades educacionais para pessoas com deficiência intelectual. Essas investigações interventivas se deram por meio de atividades desenvolvidas a partir daquilo que podemos considerar, ainda que não oficialmente, como sendo uma primeira equipe educacional multidisciplinar (JANNUZZI, 2012), semelhante ao que vem se configurando na atualidade como equipe multidisciplinar do AEE.

¹⁶ Desiré Magloire Bounerville: médico pesquisador de doenças mentais e nervosas infantis lutou pela laicização dos hospitais, pela aprovação de um fundo para a criação de um serviço especial para crianças anormais e pela regulamentação e implantação de classes especiais para crianças anormais nas escolas de Paris (LARROUSE, 1928 apud MULLER, 2000 apud JANNUZZI, 2012, p.16)

É diante dessa percepção, que emerge a importância da Pedagogia durante o processo de desenvolvimento instrucional das pessoas com deficiência, e que passa a ganhar relevância, sobretudo, com o advento da criação das instituições pedagógicas atreladas às instituições psiquiátricas, especialmente com a criação dos já citados Pavilhões Bourneville (JANNUZZI, 2012). É já no Século XIX que alguns procedimentos educativos começam a ser direcionados também às pessoas com deficiência. Jannuzzi (2012), indica que essas iniciativas educacionais estavam sempre presas à uma constante vigilância dessas pessoas e, desenvolvidas pelos profissionais de saúde e da Pedagogia, pautavam-se no sensorialismo e nas atividades de Séguim, destacando-se as atividades voltadas aos jogos

Na medida em que a preocupação com a classificação das crianças, quanto ao seu nível de (a)normalidade começa a despontar junto à vertente médico-pedagógica, expande-se a vertente Psicológica, principalmente, com a criação em Pernambuco, do Instituto de Psicologia, em 1929, ligado ao departamento de saúde e transferido ainda no mesmo ano para o departamento de educação. Daí que Jannuzzi (2012) data o ano de 1929 como sendo o marco da organização da primeira equipe multidisciplinar “para trabalhar com tais crianças” (p. 36). Uma nova vertente começa a se enraizar fortemente no contexto brasileiro de exclusão/inclusão escolar das pessoas com deficiência, que Jannuzzi (2012) a classifica como sendo a vertente psicopedagógica. Essa vertente prevalecerá sobre a vertente pedagógica-médica e perpassa o século XIX, pautada nas concepções da Psicologia experimental europeia, principalmente nos estudos de Alfred Binet sobre a Inteligência.

É importante não deduzir que as iniciativas particulares de alguns “vultos” ligados ao Imperador, tão pouco as intervenções da vertente médico-pedagógica do início do século XIX, conseguiram fazer com que o governo central lançasse uma proposta para resolver a questão do processo de exclusão/inclusão escolar das pessoas com deficiência no Brasil. O foco da educação nesse período estava em “curar” o país da doença da marginalidade e “a saúde e a educação são os fatores que, juntos, poderão regenerar o país” (JANNUZZI, 2012, p. 30). Não é à toa que a propagação, no Brasil, da eugenia contribuiu para uma associação entre a “deficiência, principalmente a mental”, com “problemas básicos de saúde” (JANNUZZI, 2012, p. 31).

Ademais, sob o ponto de vista de Basílio de Magalhães, médico que, entre outros aspectos, dedicou-se aos estudos à deficiência mental, as crianças vistas como anormais precisavam ser compreendidas como potencialmente influenciadoras daquelas consideradas normais, tanto que em seus postulados defendia que os “anormais” deviam ser educados separadamente das ditas normais (JANNUZZI, 2012). A figura de Basílio de Magalhães detém um certo destaque, em termos de influências nos estudos, em torno da tentativa de institucionalização da educação destinada às pessoas com deficiência, até mesmo antes da contribuição médica, fato que pode ser notado a partir da publicação, em 1913, do livro de sua autoria, *“Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência: contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social”* (JANNUZZI, 2012, p. 37, grifos da autora).

Sintetizando, o século XIX marca no Brasil o começo da institucionalização do ensino público, sobretudo primário. Mas não como uma preocupação no desenvolvimento e na qualidade de vida dos grupos minoritários, e sim visando garantir um controle sobre as instabilidades sociais, ao mesmo tempo em que reproduzia mão de obra com o mínimo de qualificação necessária ao processo de modernização que o país, recém independente, necessitava para sobreviver na sociedade do capital industrial. Dito isso, tal qual a educação popular, a escolarização das pessoas com deficiência, até então, esteve presa, ora ao esquecimento, ora a algumas iniciativas em caráter de interesses produtivo e de controle.

Os referenciais teóricos trazidos no presente texto também nos chamam atenção para o fato de que a oferta ou negação da instrução formal brasileira, pública ou privada, esteve e está sempre condicionada aos interesses (re)produtivistas da sociedade do capital. Nesse sentido, as primeiras manifestações em prol da educação das pessoas com deficiência podem ser vistas, sobretudo, como um atendimento aos anseios de algumas personalidades da elite da época, sob um ideário médico e a necessidade de mão de obra. Algo que não invalida toda a influência que terão, a partir de então, no processo que resultará nos gritos de inclusão pedagógica das pessoas com deficiência ao longo do próximo século.

Ampliando a reflexão por meio de uma relação dialética, essas mesmas iniciativas permitiram, já na Reforma Couto Ferraz, indícios de uma discussão sobre inclusão instrucional dessas pessoas, a partir dos murmúrios de algumas personalidades ligadas ao

Imperador, que tinham o interesse pela melhoria da qualidade de suas vidas, tendo os médicos um papel de pioneirismo nesse atendimento educacional, apoiados posteriormente pela Pedagogia. Tanto que em 1883, durante o Primeiro Congresso de Instrução Pública do Brasil, já constava entre os temas, o currículo específico para formação de professores para cegos e surdos (JANNUZZI, 2012).

A partir dos autores referenciados acima, é possível considerarmos que, durante o século XVIII e XIX, já se apresentavam registros de murmúrio em prol de algum tipo de atendimento às pessoas com deficiência no país, inicialmente com um caráter meramente segregacionista, mas que mediante a soma de interesses da elite imperial, foi evoluindo para um caráter instrucional, de forma estritamente seletiva e excludente e que os segregava da interação escolarizada com as pessoas ditas normais. Portanto, ao mesmo tempo em que as pessoas com deficiência se inserem no contexto de uma escolarização que patenteia a própria deficiência como um fator limitador, também permite ao grupo de pessoas com deficiência, tal qual os defensores de seus interesses, esperar alguma possibilidade de inclusão social por meio da instrução.

1.1.3 Os gritos pedagógicos inclusivos: movimentos sociais e a política de educação especial (Século XX ao XXI)

Em 1889 a República é proclamada no Brasil, por meio de um Golpe encabeçado pela elite empresarial agrícola, sobretudo cafeeira do Sudeste, e sustentado pela força de um exército¹⁷ manipulado, mas que começa a se perceber relevante a partir dos resultados da Guerra do Paraguai, passando a galgar um lugar de prestígio perante a sociedade brasileira (GERMANO, 1994). Todos os eventos que se passarão daí em diante, serão influenciados diretamente pela estrutura empresarial brasileira que, a partir de então, ditará os trechos e desfechos da política do Brasil republicano, tanto em sua versão ditatorial, como em sua composição democrática.

Toda a movimentação de poder dessa nova estrutura burguesa será diversificada entre si, mediante os seus interesses e sempre a partir do seu domínio sobre as estruturas

¹⁷ Quando fazemos uso do termo exército, referimo-nos ao âmbito das forças armadas, a partir da compreensão de Germano (1994) e Napolitano (2016) de que a Marinha, quando participou dos movimentos militares ao lado do exército, ocupou papel secundário. Além disso, até o regime militar, não existia aeronáutica no Brasil (GERMANO, 1994)

do Estado, sendo consolidada, em alguns momentos, por meio democrático e, em outros, por meio de golpes de Estado. Diante da necessidade de reestruturar o país aos moldes do capitalismo industrial, sob o regime empresarial republicano, há uma movimentação interna que resulta na intensificação da urbanização e modernização da indústria, principalmente na Primeira Guerra (FAUSTO, 2006; NAPOLITANO, 2016).

Emerge então, um novo conjunto de interesses por parte das novas elites do país, especialmente a elite empresarial, que irá determinar as prioridades da política nacional. Representantes desse projeto hegemônico farão parte, inclusive, dos movimentos e reformas da educação brasileira, como foi o caso de Lourenço Filho, que atuou como um dos signatários do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova e como representante do governo (SAVIANI, 2019). Então, à medida em que o desenvolvimento tecnológico industrial vai necessitar de uma mão de obra mais qualificada e que também há uma necessidade de uma propagação ideológica de sentimento moral e cívico, devido às instabilidades sociais, começa a ser necessário, aos olhos do novo regime, uma intervenção maciça e massiva na instrução nacional (FAUSTO, 2006; NAPOLITANO, 2016; SAVIANI, 2019).

Essa necessidade pode ser percebida já no governo Vargas, de 1930, quando é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, sob o comando de Francisco Campos, também integrante e influenciado pelo movimento escolanovista. Crescem os movimentos sociais, representados principalmente pelo movimento operário, ao passo que também cresce a repressão por parte do governo. E é sob as lentes da escola nova, que predominaram as discussões das propostas educacionais da educação popular no Brasil (SAVIANI, 2012). No presente texto, trazemos excepcionalmente alguns contextos que corroboraram com a instauração da política nacional de educação especial.

Sob a necessidade do desenvolvimento de uma educação popular, que contribuísse para a “ordem e o progresso do país”, o Estado brasileiro começou a buscar alternativas que contribuíssem com a construção da consciência da nação brasileira, a partir dos preâmbulos da sociedade liberalista. Mediante a histórica desigualdade socioeconômica, alguns grupos não conseguiram se enquadrar aos padrões impostos pelas elites dominantes, inclusive sanitários e educacionais.

Relacionando os trabalhos de Jannuzzi (2012) e Saviani (2019), é possível perceber que, tal qual ocorreu durante o Império, no início da República, às pessoas que não se enquadravam aos padrões impostos pela elite empresarial brasileira, restava duas categorizações: a de marginais, aos quais era cabível a coação, de acordo com as leis vigentes; e/ou a de anormais, para aqueles que eram vistos como inaptos, por questões patologizantes, que, a depender dos níveis e das medidas dessa anormalidade, poderiam atender ou não aos interesses do Estado empresarial brasileiro.

É a partir da inserção no discurso empregado pelo Estado de ameaças à instabilidade da república, que se amplia o discurso da anormalidade, englobando as pessoas que colocassem a segurança social em risco. Para aqueles estigmatizados como incapazes de receber a instrução, prevalecia a lei de isenção de matrícula em grupos escolares e escolas modelos. O governo passou, então, a buscar respostas para esses entraves, a partir de concepções médicas, que ao longo do processo, foram sendo substituídas pela vertente psicopedagógica, muito amparada pela Psicologia Experimental, como já dissemos anteriormente.

Sob as perspectivas da Psicologia experimental, intensifica-se no país a política sanitária, por meio dos coeficientes de inteligência de Alfred Binet, agora buscando também diferenciar os “anormais” incapazes, daqueles capazes de receber alguma instrução. Essa reprodução da anormalidade recai no Brasil, incidindo exatamente naquilo que Jannuzzi (2012) chamou de discurso pró-infância. Uma nova busca conceitual da anormalidade é iniciada pela vertente psicopedagógica, sendo “agora traduzida por comportamentos observáveis pelo pedagogo e principalmente pelo psicólogo” (JANNUZZI, 2012, p. 45).

Apoiando-se nos postulados de Binet, o médico e professor Clemente Quaglio, organiza no Brasil um laboratório de psicologia experimental, já em 1909, e, junto ao governo de São Paulo, desenvolve pesquisas com o objetivo de identificar os deficientes intelectuais em escolas utilizando a escala métrica da inteligência de Binet e Simon. Esse trabalho “representou uma clivagem nova baseada nos critérios de aproveitamento escolar estabelecidos pelos autores da escala de inteligência” (JANNUZZI, 2012, p. 44).

Educadores e pesquisadores brasileiros, passam a se manifestar sobre os métodos empregados para essa separação daquele que é visto como “anormal” (JANNUZZI, 2012,

p. 44). As críticas se voltaram principalmente à definição de normalidade, algo que dificultava a realização dessa seleção dos “anormais capazes”. Oliveira, ao proferir uma dessas críticas, afirmou que as professoras faziam o uso do termo anormal “sem o menor exame” (OLIVEIRA, 1917, p. 151, apud JANNUZZI, 2012, p.44).

Nos anos 1930, com o surgimento das associações que se voltavam à causa da deficiência no Brasil, converge-se a percepção de que era preciso então dar aos “anormais capazes” (destaque nosso) uma função social. E quem eram essas pessoas? Aquelas que, pelas concepções da ortofrenia utilizadas por educadores como Noberto de Souza Pinto, não estavam intituladas como: imbecis, idiotas do 1º e 3º graus, idiotas microcéfalos, hidrocéfalos, epiléticos etc” (JANNUZZI, 2012, p. 98).

Ao mesmo tempo, uma pressão dos movimentos populares devido à incapacidade do governo “em extinguir o analfabetismo”, bem como as campanhas “realizadas na área das deficiências” (JANNUZZI, 2012, p. 77), vão contribuir para o surgimento de órgãos governamentais e filantropias especializadas na deficiência, como a do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, os institutos psicopedagógicos e os centros de reabilitação. Como já havia no país, desde o império, instituições que se voltavam a algum tipo de instrução educacional dos surdos e cegos, começa a haver um crescimento de instituições que também tinham a finalidade escolar com/para aqueles que eram vistos incapacitados cognitivamente: “os retardados” e/ou “deficientes mentais”. A partir dos eventos que se darão nesse período, Jannuzzi (2012) considera que se iniciam as tentativas de escolarização das pessoas com deficiência.

O discurso educacional da influente vertente psicopedagógica, se expandia ainda mais sob dois focos fundamentais: o primeiro era a manutenção da ordem, baseada na crença de que o investimento na educação das pessoas vistas como fora do padrão de normalidade, evitaria perturbações futuras, como o aumento da criminalidade, por exemplo; o segundo foco se tratava do progresso, quando se apegava a crença de que o investimento na educação dessas pessoas “marginalizadas” (JANNUZZI, 2012) diminuiria gastos futuros com a saúde pública e aumentaria a mão de obra.

Do mesmo modo, na passagem entre os anos 1920 e durante o percurso dos anos 1930, alguns educadores irão influenciar diretamente as concepções pedagógicas relativas à escolarização das pessoas com deficiências. Entre esses educadores, Jannuzzi (2012)

destaca, Noberto de Souza Pinto¹⁸ e Helena Antipoff. Sobre o professor Noberto de Souza Pinto: nasceu em Campinas, em 1895, foi diretor da primeira escola da infância retardatária no Estado de São Paulo; por seus trabalhos desenvolvidos através da ortofrenia, é visto como um dos pioneiros “em prol das crianças com deficiência” (ANTUNHA, “sd”, p.11); Antunha (“sf”) chama atenção para o pioneirismo positivo de Noberto de Souza Pinto, dentro das possibilidades teóricas de sua época, no qual prevaleciam no Brasil as perspectivas Psicopedagógica e da Ortofrenia.

Já sobre Helena Antipoff, a Federação Nacional das Associações Pestalozzi - FENAPESTALLOZI, a descreve como uma “psicóloga e pedagoga russa que se fixou no Brasil a partir de 1929, a convite do governo do estado de Minas Gerais” (FENAPESTALLOZI, 2021, p.1). Antipoff é reconhecida como pioneira na educação especial brasileira, entre outros motivos, pelo fato de ter fundado, no ano de 1932, a primeira Sociedade Pestalozzi do país, em Belo Horizonte – MG, a qual estava focada no atendimento de crianças com “desajustamento de conduta e incapacidade de aprendizagem” (*Ibidem* 2021, p.1). Dessa primeira instituição, propaga-se no país o movimento pestalozziano, sobretudo quando em 1935 é fundado o Instituto Pestalozzi, também em Belo Horizonte, “que funcionava como órgão da Secretaria de Educação onde eram realizadas pesquisas de psicopatologia e genética, endocrinologia, farmacologia e psicologia de aprendizagem” (FENAPESTALLOZI, 2021 p.1).

Como marcos legais e de abrangência dessas primeiras iniciativas de escolarização das pessoas com deficiência, oriundas do contexto republicano, a historiografia tem destacado: a fundação do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte¹⁹, em 1935; a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, em 1954, no Rio de Janeiro, especializada no atendimento da deficiência mental; a criação do primeiro Atendimento Educacional Especializado em superdotação, em 1945; a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei n. 4.024/61, que previa em um dos seus títulos a educação dos excepcionais²⁰, com destaque para o ensino primário; e em 1973, a

¹⁸ Na 3ª edição do livro de Jannuzzi (2012), o nome do referido educador aparece como Noberto Souza Pinto. No entanto, encontramos em outras obras o nome do educador grafado com a preposição **de** (DESTAQUE NOSSO), a exemplo do trabalho de Antunha (“sf”) ao tratar sobre a vida e obra de Noberto de Souza Pinto no Boletim Academia Paulista de Psicologia, n. 4/02, p. 5-15.

¹⁹ De acordo com o site da Associação.

²⁰ Um dos adjetivos utilizados como sinônimos para categorizar as pessoas fora do padrão de normalidade como: dementes, idiotas, gênios, estranhos (JANNUZZI, 2012).

implementação, pelo ministério da educação, do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, primeiro órgão destinado a regulamentar uma política educacional nacional para as pessoas com deficiência. (JANNUZZI, 2012; BRASIL, 2010).

Contudo, Jannuzzi (2012) considera que, ao estarem sempre atreladas aos interesses da sociedade do capital, essas tentativas de escolarização se detiveram, tanto em medir o nível de “normalidade”, a fim de apontar e corrigir “possíveis falhas” nas pessoas fora dos padrões de normalidade da sociedade empresarial burguesa, sobretudo mediante o ensino emendativo, que, por vezes, parecem ter deixado de lado a busca por alternativas para que os alunos abaixo dos níveis considerados adequados para o aprendizado, pudessem desenvolver o seu conhecimento junto aos demais alunos “ditos normais” (JANNUZZI, 2012). Tanto que durante o Regime Empresarial Militar, especialmente nos anos 1970 (JANNUZZI, 2012), sob a égide do CENESP, o foco da política nacional de educação especial se pautou estritamente sob duas vertentes pedagógicas: economia da educação; normalização/integração e *mainstreaming*.

A vertente economia da educação se apoiou na teoria do capital humano, para direcionar “as deficiências” possíveis de inserção no mercado de trabalho, por meio de oficinas. Prova disso é que, no próprio referencial dos Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva, é narrado que, mesmo com a criação da CENESP, “nesse período, ainda não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de políticas especiais para tratar da educação de alunos com deficiência” (BRASIL, 2010, p. 11).

Não se pode deixar de lado, no entanto, o caráter positivo dos movimentos em prol das causas da deficiência. Tomemos, por exemplo, o posicionamento do idealizador do CENESP, James J. Gallagher, que justificava a sua defesa da educação das pessoas com deficiência, fazendo uso de um discurso econômico. Em suas falas, Gallagher defendia que, oportunizar acesso educacional a essas pessoas resultaria em mais mão de obra e evitaria que o Estado tivesse que sustentá-las pelo resto de suas vidas (JANNUZZI, 2012).

Já com a vertente Normalização/Integração e *mainstreaming* (JANNUZZI, 2012, p.152), o foco das atenções se pauta mais no âmbito pedagógico da educação especial, por meio de uma perspectiva que atrelava a educação ao desenvolvimento. Segundo Jannuzzi (2012), essa perspectiva dinamarquesa objetivava prover condições “normais”

de vida social às pessoas com deficiência, atingindo no Brasil, sobretudo, a deficiência intelectual, nas décadas de 1970 e 1980.

Dialeticamente, é necessário que possamos observar aqui, a influência dos movimentos sociais em prol das causas da deficiência, oriundos do período de (re)democratização do país, na passagem dos anos 1980 para os anos 1990. No que toca à educação, esses movimentos se voltaram aos gritos de busca de inclusão (JANNUZZI, 2012), ou como optamos por chamar no presente trabalho, os gritos pedagógicos inclusivos. Para Jannuzzi (2012, p. 157), esses movimentos almejavam, não só a inserção, mas também “o acompanhamento e criação de condições de atendimento” nas salas regulares de ensino.

Como marco histórico a ser destacado, entre tantos outros dessa vertente conjunta Normalização/Integração, Jannuzzi (2012) aponta o pioneirismo do Estado de Santa Catarina, por meio da Fundação Catarinense de Educação Especial-FCEE, que já em 1988, planejou e implantou “serviços complementares, salas de recursos, salas de apoio pedagógico [...] a fim de garantir-lhes a permanência (JANNUZZI, 2012, p. 157). Há um avanço intencional sobre ir além da inserção passiva e homogênea.

Podemos deduzir, a partir da experiência do Estado de Santa Catarina, que há uma preocupação pautada no desenvolvimento do público da educação especial conjuntamente com os demais alunos, apoiado por toda uma estrutura de suporte mediante as suas necessidades específicas. Todavia, após um período avaliativo de quase dez anos da experiência desenvolvida no Estado de Santa Catarina, Jannuzzi (2012) disserta que foram apontadas falhas que permitiram comprovar a impossibilidade do alcance dos efeitos almejados, sobretudo com os “deficientes mentais, que não lograram benefícios” (JANNUZZI, 2012, p. 158).

O Brasil, como signatário da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, desde os anos 1980, após a (re)democratização, incorpora à sua legislação, alguns textos oriundos de acordos celebrados internacionalmente, que refletem sobre a necessidade da construção de uma sociedade, que reconheça a diferença como um valor humano e, ao mesmo tempo, “promove condições plenas para o desenvolvimento das potencialidades de todos os seres humanos” (CIBEC/MEC, 2010, p.1).

Um desses acordos celebrados pelo Brasil foi a Declaração de Salamanca²¹, assinada em 1994, e que, entre outros aspectos, orienta os países signatários para uma necessária reestruturação do sistema de ensino comum, devendo inserir o público da educação especial nas salas regulares, focando, não naquilo que falta ou tenha em demasia nesses alunos, mas em uma readequação dos instrumentos, propostas e intervenções docentes que contribuam com o máximo desenvolvimento dessas pessoas. Buscando atingir os objetivos propostos na declaração de Salamanca, em 1994 é implementada no Brasil a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994).

Convém chamar a atenção quanto ao fato de que, para alguns estudiosos das Ciências Sociais, o citado órgão político internacional, está preso aos ditames dos interesses (neo)liberais (STREET, 2014; PEREIRA; SOUZA; PLETSCHE, 2019). Entre os instrumentos ratificadores dos interesses (neo)liberais, que influenciam diretamente as discussões e intervenções da UNESCO, se encontra o Banco Mundial, instituição que, segundo Souza e colaboradores (2019, p. 3) é um “ator político, econômico e intelectual” que tem uma atuação, que vai muito além do que a mera concessão de empréstimos, a exemplo da sua produção intelectual, que serve de referência para gestores, pesquisadores e formadores de opinião no mundo inteiro.

Mas afinal, quando falamos em educação especial no Brasil, estamos tratando de uma política pública ou de uma perspectiva epistemológica? Para Pletsch (2020), “a educação inclusiva não deve ser interpretada de forma homogênea” (PLETSCH, 2020, p. 67), sendo necessário perceber este fenômeno social sob dois aspectos: “como uma modalidade de ensino com técnicas e recursos especializados próprios e uma área de conhecimento científico necessariamente interdisciplinar” (*Ibidem*, 2020, p. 66); mas, também “como uma política pública que deve ser analisada à luz da sua gênese em diálogo com as diversas variáveis sociais e educacionais sem desconsiderar as influências internacionais e suas traduções locais” (PLETSCH, 2020, 67).

Ao relacionarmos a premissa acima, com a síntese sócio-histórica que apresentamos nas seções anteriores sobre as influências sociais, políticas e econômicas em relação à pessoa com deficiência, especialmente com deficiência intelectual, não é

²¹ Trata-se de um documento assinado entre os signatários da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, em junho de 1994 (BRASIL, 1994).

difícil constatar que os interesses e (pré)conceitos, que estão intrínsecos na sociedade, também subordinam a educação especial, tanto como área de conhecimento, como enquanto política pública.

Ao longo da nossa pesquisa, estamos chamando a atenção do leitor para a necessária atenção aos aspectos extrapedagógicos que estão entrelaçados, tanto nas políticas públicas de educação, quanto nas epistemologias que, por vezes, embasam estas políticas. Teorias pautadas no capacitismo, por exemplo, serviram de pano de fundo para justificarem, até mesmo pelos órgãos internacionais, a propagação de estereótipos preconceituosos acerca das pessoas com deficiência intelectual.

Dito isso, esclarecemos nas seções anteriores que a educação escolar, ou escolarização, se dá em meio ao cumprimento dos interesses da elite dominante de sua contemporaneidade, nesse caso, o neoliberalismo. Também foi possível compreender, por meio das seções anteriores, que há uma participação significativa dos órgãos internacionais, sobretudo da ONU, nesse processo de ampliação das “diretrizes legais sobre os direitos educacionais e sociais de pessoas com deficiências” (PLETSCH, 2020, p. 62).

No caso específico do Brasil, a Política de Educação Especial, um importante documento instaurado no ano de 1994, pautado nas diretrizes internacionais sobre as pessoas com deficiência, foi institucionalizada “num período de mudanças do conceito de deficiência e das propostas educacionais para o desenvolvimento dessa população, sob influência de diretrizes políticas internacionais, propagadas pela ONU e pelo Banco Mundial (BM)” (JANNUZZI, 2004; KASSAR, 2011, 2013; MENDES, 2010; RAFANTE, 2011; SIEMS, 2016; BEZERRA, 2017; SOUZA E PLETSCH, 2017; CARDOSO, 2018; CAIADO, *et al.* 2019; KASSAR, REBELO E JANNUZZI, 2019 apud PLETSCH, 2020, p. 62).

Os autores acima referenciados, postulam que a dimensão intelectual é tida como “crucial em seu *modus operandi*” (PEREIRA; SOUZA; PLETSCH, 2019, p. 3) e nesse sentido, a sua “agenda educativa para pessoas com deficiência (2019, p. 3) claramente se insere em seu programa político, principalmente a partir do Relatório Mundial sobre a Deficiência, elaborado conjuntamente com a Organização Mundial de Saúde – OMS.

O relatório adota como diretriz a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), de 2008, a qual enquadrou o tema da deficiência nos marcos dos direitos humanos. Em linhas gerais, a deficiência não é abordada como algo puramente médico nem social. Adotando a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), o relatório “compreende funcionalidade e deficiência como uma interação dinâmica entre problemas de saúde e fatores contextuais, tanto pessoais quanto ambientais”. (PEREIRA; SOUZA; PLETSCHE, 2019, p. 4)

Com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, um processo (BRASIL, 2008) de inserção dessas pessoas nas salas de aula regulares brasileiras é iniciado. Algo que demonstra um grande avanço em termos de (re)conduzir essas pessoas aos demais grupos sociais no ambiente escolar. Porém, para que possamos compreender melhor esta política de inclusão das pessoas com deficiência na sala regular, é preciso que estejamos também atentos a fatores que vão além do aspecto humanitário.

Para Pereira e Colaboradores (2019), a política de inclusão educacional das pessoas com deficiência está atrelada, entre outras coisas, também ao argumento econômico. Nessa perspectiva, podemos considerar que a inclusão da pessoa com deficiência no contexto regular de ensino “é vista como uma forma educacional mais barata do que a educação em instituições especializadas ou segregadas, além de estar em sintonia com os direitos ao convívio, à integração e à dignidade das pessoas com deficiência” (PEREIRA; SOUZA; PLETSCHE, 2019, p. 5).

Acentuam-se então, ainda no século XX, questionamentos acerca das (in)definições, quanto a vertente Normalização/Integração e *mainstreaming*, abraçada pela política de educação especial. Tais críticas se acentuam, principalmente na década de 1990. E como um avanço em relação à vertente, até então vigente, surge a vertente inclusiva ainda nessa mesma década. De acordo com Jannuzzi (2012), mesmo com foco no pedagógico, a diferença da inclusão para o *mainstreaming* se dá pelo fato de, esta última, responsabilizar o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência na “agência educativa” (JANNUZZI, 2012, p. 159). Surge aí um otimismo pedagógico, atribuindo à escola o papel de transformação da realidade.

Jannuzzi (2012), no entanto, aponta diferenças entre o otimismo desse período para a década de 1930, que vão desde as possibilidades vigentes, por conta do avanço

tecnológico ao contexto social, sobretudo com a diminuição da atuação Estatal em meio ao crescimento da atuação do setor privado e organizações não governamentais, diferenças também apontadas sobre outras lentes, como as dos estudos histórico-culturais. Estudo realizado por Mendes, Tannús-Valadão e MILANESI (2016), por exemplo, mostram que seguindo o curso desse intenso movimento de tensões sociais, de readequação do (neo)liberalismo às necessidades do capitalismo, a educação especial rompe no final do século XX, inicialmente rotulando as pessoas negativamente, sobretudo, quando não condizentes aos padrões do modelo massificador de escola vigente.

Todavia, é também por meio da vertente da inclusão, que é dado à escola o importante papel de possibilitar “a apropriação do saber por todos os cidadãos” (JANNUZZI, 2012, p. 160). Entre essas e outras movimentações políticas, sociais e econômicas, emerge em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), muito alinhada com os otimismo oriundos da vertente pedagógica inclusiva. Pletsch (2020), postula que desde os acontecimentos do final do século XIX, especialmente, a partir de 1998, “o Brasil viveu avanços importantes nas diretrizes educacionais políticas, as quais impactaram na vida das pessoas com deficiência, assim como em suas trajetórias educativas” (PLETSCH, 2020, p. 58)”, contudo chamando a atenção para a necessidade de se compreender a educação especial enquanto pesquisa e processo de escolarização, partindo das disputas e contradições que envolvem os mais variados interesses no contexto brasileiro.

Não obstante, quando relativas às práticas de sala de aula que vêm sendo desenvolvidas, a escola vivencia tensões e contradições que têm causado impasses relativos à sua efetividade com o público da educação especial, sobretudo, com as pessoas com deficiência intelectual, entre outros aspectos, por se tratar de um grupo que apresenta condições específicas que envolvem o desenvolvimento da própria capacidade de aprender, como veremos a seguir (PADILHA, 2001; GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Tratando-se diretamente dos estereótipos relativos às funções psicológicas superiores da pessoa com deficiência intelectual, postula Vigotski (2022, p. 180), “a determinação sobre as particularidades baseada em critérios negativos” já é uma condicionante para que se julgue as pessoas nessa condição sob um olhar negativo em

termos de desenvolvimento, sobretudo quando as mediações desenvolvidas com estas pessoas, partem de práticas massivas e que não observam a pessoa na sua singularidade. Estudiosos da atualidade também consideram que esses impasses têm contribuído com efeitos negativos para a própria política de inclusão, como a aprovação automática e/ou a evasão escolar dessas pessoas (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Entre aqueles que defendem mudanças nas práticas educativas, em prol de uma educação especial, verdadeiramente inclusiva, Padilha (2001), defende que uma modificação na educação especial só poderá vir a partir de uma radicalização, sobretudo na forma como essas pessoas são enxergadas. Do mesmo modo, estudiosos como Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), também consideram que os desafios vigentes da educação escolarizada para/com pessoas com deficiência podem ser superados através de iniciativas pedagógicas significativas, na medida em que os docentes voltem o seu olhar para as potencialidades desses alunos.

As constatações dos autores acima elencados demonstram que, a partir das discussões oriundas do século XX, as estruturas de poder passam a incluir outros grupos sociais entre as prioridades educacionais. Em meio a esses grupos que se enquadram nas propostas contemporâneas de inclusão escolar, encontram-se as pessoas com deficiência, fenômeno social que, no presente trabalho, denominamos como sendo os gritos pedagógicos inclusivos.

Contudo, chegamos ao século XXI, e no caso da realidade político-educacional brasileira voltada às pessoas com deficiência intelectual, é possível constatar por meio de vários autores que, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), significativas mudanças foram surgindo em relação à escolarização e à inclusão social de pessoas com deficiência intelectual (BATISTA; MANTOAN, 2007; GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010; JANNUZZI, 2012; PLETSCHE, 2020).

Não obstante, uma nova proposta anunciada pelo atual presidente da república, por meio do Decreto Nº 10. 502, de Setembro de 2020, por uma Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, ameaça a perda de muitas das conquistas realizadas nos últimos anos pelas pessoas com deficiência e os movimentos que as representam. Entretanto, após vários questionamentos

por parte da academia e de representantes de movimentos das pessoas com deficiência²², o referido decreto foi suspenso devido a uma demasiada contradição e pressão, sobretudo após consulta pública do Supremo Tribunal Federal. Diversos grupos opositores à proposta do atual governo, defendem que o Decreto acima mencionado, põe em risco as conquistas e propostas que já vêm se configurando ao longo de todo o percurso histórico de lutas pela inclusão das pessoas com deficiência, sobretudo no aspecto da inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual, ao ponto de se configurar uma Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva “que atua pelo direito à educação inclusiva no Brasil e pela revogação do Decreto 10.502/2020”²³.

Embora não tenhamos almejado esmiuçar a complexa discussão que envolve o novo Decreto Nº 10.502, achamos imprescindível, diante da atual conjuntura em que o país se encontra, chamar a atenção para uma reflexão sobre algumas falas oficiais acerca da pessoa com deficiência intelectual, que se afeiçoam com os discursos excludentes de um passado bem próximo e que servem de locomotiva para a propagação de um discurso, que não reconhece o aluno com deficiência intelectual a partir de concepções racistas e preconceituosas, como veremos a seguir.

Não obstante aos antagonismos que apresentamos acima, Pletsch (2020) postula que não há dúvidas, apesar de todos os contextos acima mencionados, que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentou significativas mudanças, que objetivam assegurar a inclusão do público-alvo da educação especial, entre eles a pessoa com deficiência intelectual. Podendo ser destacado entre estes instrumentos político-pedagógicos de inclusão, o Atendimento Educacional Especializado, desenvolvido em contraturno escolar, em caráter complementar e/ou suplementar, ao que está estabelecido para a sala de aula regular. Entretanto, os eventos trazidos pelos referenciais teóricos utilizados ao longo da presente seção, demonstram

²² UFRJ. Nota de repúdio contra o decreto 10.502 de 30/09/2020 da política nacional de educação especial do governo federal. universidade federal do rio janeiro (UFRJ), 2020. Disponível em: <https://www.ufjf.br/faculdadedeeducacao/files/2020/10/Decreto-10502-Nota-de-Professores-da-FacEd.pdf>. Acesso em: 30 de ago. 2022.

ANPED. Nota de repúdio. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota_repudio_anped_abnpee_ee_decret_o_n.o_10.502_final.docx.pdf. Acesso em: 30 de Ago. de 2022.

²³ visa assegurar a inclusão dos alunos que são público da Educação Especial, Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva. Disponível em: <https://inclusaopratomundo.org.br/>. Acesso em: 28 de ago. de 2022.

que os impasses educativos dos séculos anteriores, ainda permeiam o processo de escolarização das pessoas com deficiência na atualidade.

Pautada na diversidade e na observação dos direitos humanos, enquanto política pública, a educação especial na perspectiva inclusiva, no Brasil, contribuiu para a inserção das pessoas com deficiência intelectual nas salas de aula, sobretudo, da rede pública de ensino. Contudo, como já refletimos anteriormente, os avanços legais e estruturais – no aspecto humano, tecnológico e físico – não foram atingidos de forma generalizada, situação que se agrava, quando a estas condições, relacionamos os pedagógicos.

O que podemos dizer, ao relacionar os postulados de Pletsch (2020) com os dos autores que trouxemos nas reflexões anteriores, é que, apesar de ser constatado que “não há nada de especial na Educação Especial brasileira” (PLETSCH, 2020, p. 68), é possível percebemos ressignificações conceituais e práticas, especialmente, a partir das intenções do neoliberalismo, das ações dos movimento sociais, bem como dos avanços da pesquisa científica, fenômenos que, quando se coadunam, têm elevado qualitativamente as discussões e, algumas vezes, colocado em prática propostas, em termos de políticas públicas, que podem beneficiar essas pessoas nos mais variados âmbitos da sociedade, entre eles a educação.

Consideramos que a democratização do ensino escolar, sobretudo com a proposta de uma política educacional especial em uma perspectiva inclusiva, ainda não conseguiu contemplar a inclusão da pessoa com deficiência intelectual na escolarização comum. Daí a relevância, sempre atual, de investigações e propostas que possam corroborar com novos olhares e possibilidades, sobretudo, possíveis de efetivação prática nas salas de aula brasileiras.

Ante o exposto, é possível considerarmos que, ainda hoje, o desenvolvimento da política de educação especial vem se desdobrando, a partir de processos direcionados do capitalismo internacional, por vezes, por meio de práticas pedagógicas excludentes e preconceituosas, e que não oportunizam condições plenas de aprendizado. No entanto, ao longo da presente pesquisa iremos apontar que há, também, um conjunto de ações coletivas e individualizadas, que têm conseguido prover exemplos exitosos em relação a mediações pedagógicas que, a partir do letramento, conseguem contribuir com o desenvolvimento do aprendizado, ao mesmo tempo em que contribuem também para a

inclusão escolar e social da pessoa com deficiência intelectual. Dados que apontam para fechos de esperança, de que a escolarização das pessoas com deficiência, sobretudo intelectual, deixe de se desdobrar em um caminho controverso.

1.2 “Vozes que gritam!”: a deficiência a partir dos modelos médico e social

Ao nos aprofundarmos no percurso epistemológico dos estudos sobre a deficiência, podemos enxergar que, apesar desse fenômeno social ter despertado os interesses de algumas áreas científicas ao longo da história, como as Ciências Sociais, a Educação e a Psicologia, a sua emergência e constituição se dão inicialmente em um campo estritamente médico (CORDEIRO, 2007; DINIZ, 2007, JANNUZZI, 2012). Diniz (2007) esclarece que, no campo das humanidades, a deficiência só passa a ser estudada nos anos de 1970. Além disso, frequentemente, essas investigações têm disseminado socialmente a visão que “os não deficientes” têm sobre as pessoas com deficiência, sendo as investigações que buscam enaltecer as vozes desses sujeitos uma excepcionalidade (CORDEIRO, 2007).

Situando o início dessa discussão em um recorte da história, é a partir do modelo padronizado de normalidade da sociedade burguesa do século XVIII, que o conceito de deficiência emerge como uma variação dessa normalidade da espécie humana (DINIZ, 2007). Traremos, neste momento, uma breve reflexão desse contexto sócio-histórico em que o modelo médico passa ver a deficiência, exclusivamente, como uma limitação, uma anomalia que condiciona o sujeito “a experimentar um corpo fora da norma” (DINIZ, 2007, p. 8).

O modo burguês de enxergar a sociedade do século XVIII, pautado nos ideais do liberalismo, vai ser propagado por todos os instrumentos ideológicos. A pedagogia terá um papel preponderante nessa função de subjetivar as pessoas através do processo de internalização dos saberes destinados ao modo de produção (ABRAMOVICZ *et. all.*, 2009).

Abramovicz *et. all.* (2009) defendem que a educação sempre “esteve embutida no projeto de nação e, desde o século dezoito, veicula uma ordem civilizatória que, quando não ignora, bane, maldiz ou conjura a diferença” (ABRAMOVICZ *et. all.*, 2009, p. 181-

182). Em busca da concretização desse ideal de padronização, surgem as políticas de democratização do ensino que, por sua vez, concomitantemente, vão contribuir para uma ampliação da diversidade de sujeitos nas salas de aula e para a (re)produção da exclusão ao não levarem em conta as diferenças presentes nessa diversidade.

Não é à toa, a presença de “inúmeras produções educacionais que descrevem o cotidiano escolar no qual as crianças negras, gordas, pobres e deficientes²⁴ sofrem processos de exclusão” (ABRAMOVICZ *et. all.*, 2009, p. 183), ainda hoje. Trazendo para a realidade educacional das pessoas com deficiência intelectual, a escola tem se apresentado, muitas vezes, não apenas como uma (re)produtora do fracasso escolar, mas também como negação da humanidade dessas pessoas, quando em suas práticas pedagógicas, não as reconhece como produtoras de cultura (BATISTA; MANTOAN, 2007).

Tratando-se dos estudos sobre a deficiência, os paradigmas começam a ser questionados na medida em que a própria sociedade passa a contestar os parâmetros que a geriam até então, sobretudo a partir dos movimentos sociais do final do século XIX e início do século XX. Uma onda de contestações ideológicas, políticas, culturais, científicas e até religiosas emergem a partir e através desses movimentos sociais (entre eles os movimentos feministas) e passam a influenciar, também, as correntes científicas.

Seguindo a onda das contestações oriundas dos movimentos sociais do final do século XIX e início do século XX, uma nova corrente dedicada aos estudos da deficiência começa a se desenvolver no Reino Unido e nos Estados Unidos, a partir de um modelo social de deficiência, perpassando o campo estritamente médico e adentrando o campo das humanidades.

Paul Hunt, um desses estudiosos, influenciado pelos postulados de Ervím Goffman²⁵, defendia que o conceito médico de deficiência, carregava consigo estereótipos que acarretavam estigmas para a vida das pessoas que se encontravam nessa condição. Goffman (1891), no livro intitulado, *Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, defendia que:

²⁴ Diferentemente do que defendemos, as autoras fazem uso do termo “deficientes”.

²⁵ Em sua teoria sobre os Estigmas, Goffman defende que “os corpos são espaços demarcados por sinais que antecipam papéis a serem exercidos pelos indivíduos” (GOFFMAN, apud DINIZ, 2007, p 13).

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. (GOFFMAN, 1988, p.5).

Influenciado pelos movimentos sociais do século XX e tendo a figura de Paul Hunt²⁶ como sendo um dos precursores e maiores propagadores, o modelo social de deficiência surge exatamente a partir das críticas realizadas por um grupo constituído por sociólogos e pessoas com deficiência (DINIZ, 2007). Esse grupo condenava, entre outros aspectos, as condições de isolamento, o autoritarismo, a rejeição e o regime de crueldade com as quais as pessoas com deficiência, especialmente físicas, eram tratadas. Para os defensores do modelo social de deficiência, enquanto construção social, a deficiência é “uma forma particular de opressão social” (DINIZ, 2007, p. 17).

Podemos compreender que, diante desse novo olhar, acirra-se um antagonismo entre estas duas concepções de deficiência: modelo social e o modelo médico. Enquanto a primeira, busca reconhecer a pessoa com deficiência como sujeito de direitos, a segunda, se prende a preconcepções que impedem a visibilidade da pessoa em sua totalidade, ficando estas reduzidas a algo estragado e diminuído (GOFFMAN, 1998).

A exemplo dos movimentos feministas, os movimentos de/pelas pessoas com deficiência, pautados no modelo social, ganham ainda mais visibilidade e influência a partir de intensas mobilizações, contribuindo para que esses grupos se tornem vozes que gritam os seus direitos e a sua verdadeira inclusão na sociedade, aspecto que possibilitou com que o modelo social conquistasse “um papel cada vez mais importante na luta pela melhoria da qualidade de vida desse segmento da população” (CORDEIRO, 2007, p. 7)²⁷.

Internacionalmente, a primeira contribuição desses movimentos geridos por pessoas com deficiência, foi a criação, nos anos de 1970, da Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (UPIAS), no Reino Unido. De acordo com DINIZ (2007), essa seria

²⁶ Paul Hunt, sociólogo e deficiente físico, que atuou como um dos precursores do modelo social de deficiência no Reino Unido, nos anos 1960 (DINIZ, 2007).

²⁷ É preciso não confundir a presença de entidades que se voltavam às pessoas com deficiência antes dessa ebulição ocasionada pelo modelo social com os movimentos sociais e políticos de/para as pessoas com deficiência geridos por eles mesmos. Como bem destaca Diniz (2007), instituições que se destinavam a alguns aspectos desse público já existiam tanto no Reino Unido, a exemplo do Instituto Nacional de Cegos, como também no Brasil, com o Instituto Nacional de Surdos (DINIZ, 2007) e em outras partes do mundo, como veremos adiante.

a primeira organização política sobre a deficiência originalmente formada e gerenciada por deficientes e sociólogos.

[...] alguns desses movimentos reivindicavam o direito à diferença em relação aos padrões hegemônicos de normalidade. Com isso, problematizavam o princípio da universalidade do humano (como essência ou natureza) e a noção de indivíduo como eixo organizador de direitos, dando lugar ao debate acerca da multiplicidade de configurações do humano e dos seus processos de subjetivação. Ampliavam, assim, o campo da cidadania, que passou a incluir as lutas contra as formas de sujeição, contra a submissão da identidade. (VICENTIN, 2007 apud CORDEIRO, 2007, p. 38).

Alimentados pelas ideias do modelo social de deficiência, movimentos como a Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação – UPIAS, questionavam as próprias denominações e os mecanismos de sujeição que os categorizavam, a partir de uma identificação estigmatizante de total incapacidade ou subserviência. Essa busca coletiva pelo reconhecimento e valorização da sua identidade vai se estender, desde o discurso acerca da composição das instituições que se voltavam às pessoas com deficiência à direitos como acessibilidade, ao trabalho digno, entre outros. Deduzimos a partir dos autores acima citados (CORDEIRO, 2007; DINIZ, 2007; VICENTIN, 2007), que as discussões oriundas desses movimentos, resultaram no consenso entre esses grupos sociais de que, para alcançar seus interesses, era preciso se organizar e encarar uma luta pela própria identidade.

Diniz (2007) nos mostra que as instituições alicerçadas no modelo médico eram pensadas e direcionadas por pessoas sem deficiência como sendo, aparentemente, a única realidade possível até então. Outrossim, tinham um caráter reformador para aqueles que, de alguma maneira, poderiam ser redirecionados aos padrões impostos pela sociedade vigente e, também, encarcerador para os que eram vistos como irreformáveis (DINIZ, 2007).

Tratando-se das instituições pautadas no modelo social, a exemplo das UPIAS, “além de serem uma entidade de e para deficientes, se voltavam a articular uma resistência política e intelectual ao modelo médico de compreensão da deficiência” (DINIZ, 2007, p.15). Buscando dar voz a uma coletividade que estava historicamente aprisionada física, moral e socialmente, a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação, visava uma aproximação entre as pessoas com deficiência e “das outras minorias sociais” (DINIZ, 2007, p. 19).

O modelo médico traz consigo uma característica de subserviência aos estereotipados princípios de normalidade defendidos pela perspectiva liberal a partir do controle e/ou da exclusão. Contrapondo-se, o modelo social de deficiência carrega em sua epistemologia, um desejo de transgressão dessa separação para uma condição de inclusão, a partir da diferença.

Os êxitos alcançados a partir das reivindicações dos grupos de/com pessoas com deficiência que se opõem ao modelo médico são bastante recentes, sendo boa parte destas conquistas datadas a partir do final da década de 1970 (CORDEIRO, 2007; DINIZ, 2007). Direitos entendidos como fundamentais passam a ser exigidos na Europa, Estados Unidos e, posteriormente, em outras partes do mundo, a exemplo do Brasil. Entre eles podemos citar: saúde, educação, trabalho, serviços e todos aqueles que implicam em uma maior condição de participação das pessoas com deficiência no convívio social.

1.2.1 O modelo social de deficiência no Brasil

A década de 1980 se destacou, segundo Cordeiro (2007, p.40), “como um período de fortalecimento das lutas pela concretização dos direitos e pela participação plena em igualdade de condições de pessoas com deficiência”. A autora destaca que houve, nesse período, uma influência de órgãos internacionais atrelados à Organização das Nações Unidas – ONU, corroborando para que o ano de 1981 fosse reconhecido como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes-AIPD (CORDEIRO, 2007).

No Brasil, até o início dos anos 1970, os movimentos sociais em defesa da pessoa com deficiência não atuavam de forma conjunta (SASSAKI, 2003 *apud* CORDEIRO, 2007). Esse cenário começa a ser modificado a partir do final dos anos 1970, em meio a uma ebulição dos movimentos sociais contra a opressão e expropriação de direitos impostos pela ditadura (1964-1985). Os chamamentos desses movimentos sociais vão contribuir para uma articulação e estruturação de inúmeros movimentos populares e sindicais, repercutindo também nos movimentos de/com pessoas com deficiência, tanto que já em 1980, realizava-se em Brasília o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. Esse evento possibilitou além de reunir representantes do grupo da deficiência de todo o país, questionando concepções e determinações de órgãos internacionais, como a ONU, também possibilitou a criação da Coalizão Nacional,

considerada a primeira entidade no país representada pelas próprias pessoas com deficiência (SILVA, I., 2002 *apud* CORDEIRO, 2007).

A Coalizão Nacional é uma entidade semelhante às UPIAS, que passou a englobar todas as deficiências. A primeira característica que define a Coalizão Nacional é a preocupação com a mobilização unificada desses movimentos, a partir da junção entre os diversos grupos de pessoas com deficiência existentes no Brasil. Uma segunda característica da Coalizão Nacional é a provocação para a escuta das vozes desse movimento social, a partir dos próprios sujeitos inseridos, algo que pode ser percebido nas discussões acerca das linhas políticas gerais a serem adotadas pelo país, a partir do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (CORDEIRO, 2007). O que, nas palavras de Silva (2002), “significava o requerimento do direito de falar por si e buscar o sonho de serem iguais dentro de suas desigualdades” (SILVA, I., 2002, p. 36, *apud* CORDEIRO, 2007, p. 41).

Diante dessa realidade, a Comissão Estadual de Apoio e Estímulo ao Desenvolvimento do Ano Internacional das Pessoas Deficientes ratificou no Brasil os pressupostos que, segundo os órgãos internacionais, deveriam ser considerados na instauração da iniciativa pelos países membros da ONU em 1981. Entre outras coisas, esses pressupostos defendiam:

As pessoas portadoras de deficiência têm o mesmo direito que qualquer cidadão ao benefício de serviços prestados pelo Estado e pela sociedade em geral aos seus membros. Elas devem ser consideradas como cidadãos comuns com problemas especiais e é exatamente isso que elas desejam. Elas não podem e não querem ser consideradas como categoria especial de pessoas com necessidades diferentes do restante da população. (Relatório da Comissão Estadual de Apoio e Estímulo ao Desenvolvimento do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, 1981, “sp” *apud* CORDEIRO, 2007, p. 40)

Podemos deduzir a partir dos autores citados que, tal qual ocorreu no Reino Unido, as militâncias brasileiras dedicadas à causa da deficiência, começam a buscar uma união em prol de um objetivo comum a todas elas: levantar questionamentos, compartilhar experiências e tomar decisões (CORDEIRO, 2007) que contribuíssem para dar voz aos sujeitos com deficiência, ampliando e disseminando no país o debate sobre esse grupo e suas subjetividades, a partir de um modelo social. Toda essa movimentação se deu por meio de encontros periódicos que ocorreram em âmbito municipal, estadual e nacional, a partir do começo dos anos 1980. Em face desses fatos, alguns autores consideram esse início da década de 1980, o período de maior entusiasmo e de atividade mais intensa da

história dos movimentos em defesa das pessoas com deficiência no Brasil (CORDEIRO, 2007, p. 44).

Para Cordeiro (2007), a ebulição causada no período de surgimento da Coalizão Nacional, possibilitou: “a afirmação de um novo modelo de identidade” (CORDEIRO, p.44); favoreceu a vociferação e a ativa participação das pessoas com deficiência nas questões de seu interesse; abriu mão da necessidade de porta-vozes, realidade ainda limitada; o surgimento de outras entidades, como o Grupo de Apoio e Estímulo ao Ano Internacional das Pessoas Deficientes; bem como a realização de eventos significativos para as políticas públicas que iriam, posteriormente, se voltar a esse público. A autora aponta como exemplo o II Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes e o Primeiro Congresso Brasileiro de Pessoas com Deficiência (CORDEIRO, 2007).

Do mesmo modo, datas foram oficializadas como sendo representativas dos interesses das pessoas com deficiência. Sobre essas, aqui destacamos: a instauração do Dia Nacional de Luta das Pessoas Deficientes, que passou a ser celebrado em várias regiões do país. Cordeiro (2007) nos chama atenção para uma divergência entre autores, quanto ao ano e o local de instauração do Dia Nacional da Luta das Pessoas com Deficiência. Contudo, independente da precisão histórica dessa instauração, bem como do local exato, Pinto de Melo defende que foi “uma das maiores contribuições do movimento de deficientes, possibilitando manifestações públicas em nível nacional” (PINTO DE MELO, *apud* CORDEIRO, 2007. p. 45).

Concluimos a nossa reflexão sobre o percurso que resultou na propagação dos estudos sobre a deficiência a partir do modelo social no contexto brasileiro, trazendo uma observação de Cordeiro (2007) quando denuncia a lacuna literária sobre o tema deficiência e movimentos sociais. Chamamos aqui a atenção para o mister levante desses gritos em todas as esferas sociais, sobretudo na educação.

1.3 A deficiência intelectual: da patologização à inclusão escolar

Como o nosso objeto de estudo se compõe a partir das práticas educacionais que se desdobram na educação formal com pessoas com deficiência intelectual, torna-se necessário trazeremos algumas considerações sobre as subjetividades dessa construção

social. Sob o prisma construtivista, a capacidade intelectual se desenvolve a partir de uma constante busca de equilíbrio entre o indivíduo e o ambiente a partir das interações, sendo a inteligência a capacidade de interpretar e explicar o real, por via de instrumentos cognitivos, denominados por Piaget, como esquemas. Por inteligência, Verde (2010) e outros colaboradores a descrevem como sendo a capacidade de interpretar e explicar o real por via dos esquemas piagetianos (VERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Por outro lado, para a perspectiva vigotskiana, a inteligência se apresenta, em suas formas prática e abstrata, como uma forma puramente humana “no curso do desenvolvimento intelectual” (VIGOTSKI, 1991, p. 20), quando o desenvolvimento da linguagem e da atividade prática se convertem em uma mesma linha de desenvolvimento, constituídas por ambas as funções da inteligência. Refletir sobre a deficiência intelectual, enquanto um constructo social, nos obriga a transitar pelo desenvolvimento intelectual, bem como pelo conceito, bastante complexo, de inteligência.

A partir das concepções acima, podemos depreender que compreender a deficiência intelectual, enquanto constructo social, nos obriga a transitar por conceitos escorregadios que transitam entre olhares científicos diversos, por vezes divergentes, ao mesmo tempo em que é necessário se considerar os discursos sociais, políticos, econômicos e culturais, que influenciam os conceitos e ações que envolvem esta categoria social.

Sobre os aspectos conceituais da deficiência intelectual, desde a utilização da medida do coeficiente de inteligência (QI) à utilização da Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, CID-10, em meio a teorias que perpassam da psicologia desenvolvimentista à psicanálise²⁸, ainda não se tem um conceito único desta intrincada condição, prevalecendo antagonismos, inclusive em relação diferenciação diagnóstica (BATISTA; MANTOAN, 2007) e que têm provocado constantes revisões conceituais (VERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010). Diante dessa complexidade conceitual, a deficiência intelectual apresenta desafios que perpassam a esfera médica, tendo em vista que essa não consegue suficientemente responder às suas múltiplas questões.

²⁸ Ver Cordeiro (2007) *Psicanálise Freudiana - sobre a teoria da inibição e Psicanálise de Lacan - sobre a debilidade*.

De acordo com a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), anteriormente *American Association on Mental Retardation*,

DI²⁹ é uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no adaptável comportamento expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência se origina durante o período de desenvolvimento, que é definido operacionalmente como antes do indivíduo atingir a idade 22. (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021, p. 1)

Contudo, para a própria AAIDD, não basta só a confirmação da presença das limitações significativas do intelecto para diagnosticar alguém como pessoa com deficiência intelectual. É necessário a presença, também, de limitações significativas no comportamento adaptativo, esse compreendido como um conjunto de habilidades para que o ser humano possa funcionar cotidianamente (VERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Segundo Verde e outros (2010), essas habilidades, que também podem ser compreendidas como comportamentos, estão distribuídas em: habilidades conceituais, como a leitura, a escrita, a autonomia, o pensamento abstrato, a atenção, e raciocínio dedutivo; habilidades sociais, como as relações interpessoais, a estima; e habilidades práticas, como a alimentação. Outrossim, devem ser analisadas em relação ao grupo de referência da pessoa investigada, pois se tratam de aquisições sociais, sofrendo influências do meio cultural, bem como as suas limitações devem aparecer antes dos 22 anos.

Verde e seus colaboradores (2010) chamam a nossa atenção para duas outras considerações sobre a deficiência intelectual: a primeira, em nenhum momento é vista a possibilidade de reversibilidade da deficiência intelectual; e, como segunda característica, que uma avaliação com fins de diagnosticar essa condição social decorre de diferentes apreciações levantadas em um determinado período do desenvolvimento. Ou seja, a avaliação para diagnosticar a deficiência intelectual se pauta no estado ou condição em que a pessoa investigada se encontra no momento da avaliação.

Dito isso, Verde, Poulin e Figueiredo (2010) levantam as seguintes questões: mas, e com relação às pessoas com deficiência intelectual, é possível desenvolver a sua inteligência? Como se dá esse processo de desenvolvimento da inteligência? As

²⁹ Texto traduzido do texto original em inglês da AAIDD.

características cognitivas dos alunos “ditos normais” e aqueles com deficiência intelectual são as mesmas? Entendemos que, de certa forma, os questionamentos dos autores mencionados acima contribuem para a elucidação da nossa principal questão, Como os eventos e práticas de letramento promovidos no AEE de pessoas com deficiência intelectual têm contribuído para sua aprendizagem da leitura e com sua in(ex)clusão escolar e social?

A fim de compreendermos e justificar nossa hipótese inicial, de que os eventos e práticas de letramento contribuem para a inclusão dessas pessoas, destacamos que já nos anos 1920, Vigotski e outros jovens pesquisadores russos, ao trazerem uma nova teorização da psicologia, fundamentada no materialismo histórico, passaram a questionar entre outras coisas, as abordagens acerca das condições de desenvolvimento do conhecimento da pessoa com deficiência intelectual (CARNEIRO, 2007). Segundo Carneiro (2007, p.34), “Vigotski afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação semiótica”.

Ou seja, a aprendizagem é decorrente das interações humanas e não uma competência pautada por condições orgânicas. Nesse sentido, o desenvolvimento humano não estaria condicionado somente pelas funções orgânicas dos seres humanos, mas também por processos complexos que envolvem as experiências vivenciadas nas interações físicas e sociais, constituindo as chamadas funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1991). Estas funções dizem respeito ao controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, dentre outros (VIGOTSKI, 1991).

Carneiro (2007), complementa que o processo de aprendizagem se dá inicialmente a partir do nascimento, que é a base para o processo de humanização; progressivamente, o ser humano ingressa no mundo relacional, por meio de signos e instrumentos, absorvendo e ressignificando valores culturais, ao mesmo tempo em que passa a interagir com a sociedade. Nesse sentido, a gênese da sua constituição humana “é histórico-cultural”. (CARNEIRO, 2007, p. 34). Ou seja, a capacidade que nos diferencia dos outros animais é exatamente a condição de (re)significar aquilo que nos é apresentado por meio das interações. Portanto, o desenvolvimento das pessoas só pode ser constituído por meio da herança, tanto genética, como cultural, mediada pelas interações (CARNEIRO, 2007).

Sob lentes vigotskianas, compreendemos que o aprendizado não está ligado a uma condição inata, tão pouco o ser humano é uma folha de papel em branco, como consideram os empiristas. Porém, a perspectiva histórico-cultural vigotskiana não é hegemônica no meio acadêmico, nem mesmo nas práticas político-pedagógicas. Quando se trata do desenvolvimento, o que se tem visto ao longo do processo sócio-histórico é a inaceitável “redução dos sujeitos há alguma peculiaridade, tais como deficiência física, mental, auditiva, visual e tantas outras caracterizações.” (CARNEIRO, 2007, p. 36).

Entretanto, os postulados nos quais nos pautamos durante o presente capítulo, ratificam que o cenário cotidiano escolar, ainda tem apontado para um recorrente discurso de negação do aprendizado das pessoas com deficiência intelectual, a partir dos estereótipos aludidos nas seções anteriores, sobretudo em relação a capacidade de aprendizado ou não dessas pessoas, a partir de suas características orgânicas. Significa dizer que apesar dos avanços legais e de toda mobilização em prol de suas causas, estereótipos e pré-julgamentos enraizados se configuram como entraves reproduzidos no contexto escolar, inclusive pelos docentes. Como bem define Gomes *et al.* (2010, p. 7), “alguns docentes privilegiam práticas mecanizadas que não conseguem mobilizar o interesse bem como contribuir para o desenvolvimento intelectual dessas pessoas”.

Porém, Vigostki (2022) defende que ao tratar da educação de pessoas com deficiência intelectual, é preciso olhar além das causas orgânicas que apontam para a falta de algo, deve-se levar em consideração como esta pessoa se (re)organiza com o mundo por meio das interações (VIGOTSKI, 2022). Também sob as lentes dos estudos histórico-culturais acerca da escolarização das pessoas com deficiência intelectual, mesmo em meio às adversidades provocadas por aspectos que estão além dos orgânicos, como os sociais, econômicos e educacionais, “algo pode ser produzido na relação com o outro no processo educacional – novas ações, novos gestos, significados e afetos – que abre possibilidades para o desenvolvimento”. (SOUZA *et al.*, 2015, p. 26). É o que apontamos a partir das análises dos dados que compõem o nosso *corpus*, principalmente a partir de uma mediação docente planejada de forma prévia e pautada nas potencialidades e subjetividades da pessoa com deficiência intelectual.

1.3.1 Docência no AEE e deficiência intelectual: da negação às intervenções inclusivas

Seguindo a tendência internacional ocasionada pelos eventos que trouxemos ao longo das seções anteriores, a inclusão das pessoas que apresentam qualquer situação de deficiência na rede regular de ensino já está mais do que explicitamente apontada e justificada na atual constituição. Fávero e colaboradores (2007) aludem sobre as considerações que acabamos de levantar, quando apontam que, em seu artigo primeiro, o texto constitucional de 1988 apresenta como fundamentos da República, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988). Acrescentam as citadas autoras que, ao mesmo tempo, a mesma Carta Magna, apresenta entre seus objetivos, elencados no artigo terceiro, a promoção do bem de todos, sem preconceito ou qualquer forma de discriminação (BRASIL, 1988).

Diversos autores defendem que, a partir de mediações pedagógicas significativas e, conseqüentemente inclusivas, a escolarização poderá contribuir em benefício do desenvolvimento intelectual das pessoas com deficiência intelectual (MOTA ROCHA; SALUSTIANO, 1999; PADILHA, 2001; BATISTA e MANTOAN, 2007; CARNEIRO, 2007; SALUSTIANO; FIGUEIREDO; FERNANDES, 2007; VERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Portanto, o AEE deve ser proporcionado a todos os níveis de ensino escolar como um serviço complementar e de apoio que, por meio de instrumentos e intervenções pedagógicas específicas, busca “garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência” (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 29). Ao tratarem, especificamente sobre alunos que se encontram com deficiência intelectual, Figueiredo e colaboradores (2010) assentem que o docente do AEE deve se ater ao ritmo do desenvolvimento desses alunos, conjuntamente pautando as suas intervenções em ações significativas para eles. A abordagem do docente no AEE junto ao aluno com deficiência intelectual, quando partindo de uma perspectiva verdadeiramente inclusiva, deve respeitar alguns aspectos, como o seu ritmo de aprendizagem e desenvolvimento e o foco na subjetividade de cada sujeito.

Para os autores acima citados, o planejamento prévio, sobretudo voltado especificamente às necessidades educacionais da pessoa, exige do docente do AEE um

olhar que vá além das generalizações e seja pautado nas potencialidades e vivências que esse aluno já apresenta antes mesmo da vivência escolar (VERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010). Entendemos, a partir desses autores, que esse olhar atento também deve se dar na observação constante da reciprocidade do aluno que está interagindo na sala do AEE, como uma forma de feedback em relação à significação ou não das atividades propostas pelo docente. Neste contexto, surgem mais dois desafios para quem atua com esse público: a flexibilidade no planejamento e uma necessidade de constantes revisões e autoavaliação das práticas que almeja atingir com esse aluno e os eventos pelos quais intenta caminhar para alcançar o aprendizado das habilidades previstas no plano de ensino.

Novamente, a partir dos postulados de Figueiredo e colaboradores (2010), as ações pedagógicas do docente do AEE devem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de generalização, do uso eficiente das estratégias metacognitivas. Ou seja, é necessário que as atividades sejam, principalmente, com interesse em propiciar a esta pessoa, condições para que ela se reconheça como estudante e, ao mesmo tempo, amplie paulatinamente a sua capacidade para o aprendizado do conhecimento escolarizado.

Os autores ainda sugerem que compete ao docente do AEE orientar o aluno na realização e execução das intervenções propostas, além de buscar inserir práticas colaborativas, visando a integração entre o aluno e seus pares, a escola e a família, o aluno e os entes envolvidos no ambiente escolar, tudo isso levando em consideração o impacto da memória de trabalho sobre o comportamento da pessoa com deficiência intelectual (VERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

A partir dos autores referenciados na presente seção, ratificamos que para sair de uma pedagogia da negação e caminhar para uma proposta inclusiva, a docência no AEE exige do educador que atua nessa realidade escolar, não só conhecimentos específicos para o Atendimento Educacional Especializado, mas a compreensão de que é possível desenvolver o conhecimento formal e a inclusão social destes alunos por meio de estratégias que estão além do conhecimento médico sobre as especificidades patológicas da pessoa com deficiência intelectual, sobretudo partindo do olhar para as especificidades daquele aluno enquanto ser humano, “[...] visto que as possibilidades de desenvolvimento humano são imensuráveis e os alunos com deficiência ou não apresentam processos de aprendizagem distintos” (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 72).

Para Vigotski,

É importante conhecer como ela se desenvolve; é importante não a deficiência por si mesma, não a insuficiência por si mesma, o defeito, mas a reação que se apresenta na personalidade da criança durante o processo do desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a qual se depara e que resulta dessa deficiência. A criança com atraso mental está formada não só de defeitos e insuficiências: seu organismo reorganiza-se como um todo. (VIGOTSKI, 2012, p.183)

Ou seja, para defectologia vigotskiana, além dos aspectos orgânicos, quando se trata da educação da pessoa com deficiência intelectual, é preciso considerarmos que os aspectos atitudinais tais como, a avaliação prévia, a observação, a flexibilidade de um planejamento prévio, bem como a constante autoavaliação, podem servir de ferramentas fundamentais para que haja uma experiência escolar, a partir de atividades significativas e que possibilitem a inclusão social da pessoa com deficiência intelectual, respeitando as suas particularidades.

Fundamentados na perspectiva histórico-cultural, ratificamos o entendimento de que não se pode negar a condição orgânica da deficiência intelectual, tão pouco as suas peculiaridades (VIGOTSKI, 2020). Não obstante, ao nos voltarmos ao desenvolvimento do aprendizado das pessoas com deficiência intelectual ao considerarmos que, é preciso somá-lo aos tantos outros aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos – aos quais Vigotski (2020) denomina como sendo aspectos do campo do visível.

CAPÍTULO 2

EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: da pedagogia da negação às propostas inclusivas

Pretendemos com o presente capítulo, amadurecer a compreensão de alguns conceitos e contextos sobre o letramento que consideramos fundamentais para a elucidação da questão central da nossa investigação.

2.1 Telefone sem fio: do conceito à/s apropriação/ões do letramento no contexto brasileiro

Quem atua no contexto educacional brasileiro, especialmente nos últimos 20 anos, em algum momento já se deparou com o termo letramento (SOARES, 2004; MARINHO, 2010; TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018). O termo se faz presente: nos textos legais, a exemplo da recente Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018); nas discussões e pesquisas acadêmicas desde os anos 1980 (SOARES, 2004); como também nas políticas públicas, a exemplo do Programa Pró-Letramento, implantado pelo governo federal em 2005 como uma política de intervenção contra o fracasso escolar (TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018); de modo que é possível identificar o seu uso no país já no ano de 1986, quando na obra, *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Mary Kato (1986), defende que “a língua falada culta é uma consequência do letramento” (TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018, p. 16).

Isto posto, optamos por tecer a presente reflexão sobre letramento apoiados epistemologicamente nos Novos Estudos de Letramento – NLS³⁰, na sigla em inglês (STREET, 2014), considerando alguns aspectos externos e internos relevantes para o ingresso desse termo no território brasileiro. Sobre a lente epistemológica dos Novos Estudos de Letramento, Brian V. Street³¹ (2014) esclarece que esses estudos compreendem o letramento como sendo uma prática social ideológica, envolvida nas relações de poder, assim como é definido por meio dos significados e práticas transculturais. Conseqüentemente, o letramento deve ser visto como uma prática ideológica e não como um processo linguístico neutro.

Segundo o citado etnólogo, a partir de 1990, o termo letramento ganha uma notoriedade em meio aos eventos internacionais alusivos ao que ficou conhecido como Ano Internacional da Alfabetização – AIA (STREET, 2014). Capitaneados por instituições internacionais, a exemplo da UNESCO, os eventos internacionais do AIA, também serviram, entre outras coisas, como molas propulsoras para a criação e/ou generalização do modelo majoritário vigente de letramento: compreendido como sendo um conjunto de procedimentos pedagógicos neutros, capazes de resolver, a partir de sua massificação, a “doença” do analfabetismo, e que proporcionaria o caminho para a saída do fracasso pelas classes subalternas (STREET, 2014). Esses eventos resultaram em acordos e financiamentos internacionais de campanhas dedicadas à erradicação do analfabetismo.

A perspectiva autônoma do letramento é considerada como sendo uma falha grave para os estudiosos dos Novos Estudos de Letramento (STREET, 2014), por considerar o letramento como um instrumento neutro, usado no processo de aquisição da leitura e da escrita, como se não houvesse nenhuma influência em suas práticas e eventos, e por carregar consigo os estereótipos sociais, que permeiam a teoria da grande divisão entre a oralidade e a escrita. Apesar de não objetivarmos dissecar no presente texto a teoria da “grande divisão”³², tão pouco a discussão que envolve a relação dialética entre essa

³⁰ New Literacy Studies (STREET, 2014).

³¹ Brian V. Street (1943 – 2017): professor e pesquisador etnográfico inglês, reconhecido internacionalmente como um dos maiores estudiosos do letramento em uma perspectiva etnográfica. (STREET, 2014).

³² Sobre a teoria da grande divisão, a nível de aprofundamento vide: Goody, Good e Watt e Olson (MARINHO, 2010).

concepção teórica e os Novos Estudos de Letramento, algumas menções gerais a respeito dessa perspectiva teórica são necessárias.

Para os Novos Estudos de Letramento (STREET, 2014), a teoria da grande divisão compreende o letramento a partir de uma visão dicotômica entre a fala e a escrita, destacando algumas consequências negativas, individuais e sociais, causadas pelo analfabetismo. Individualmente, a teoria da grande divisão aponta o patamar de inferioridade cognitiva dos iletrados, em relação àqueles vistos como letrados, sobretudo do ponto de vista da lógica, abstração e operações mentais superiores, características muito semelhantes às que são usadas na categorização da deficiência intelectual.

Já do ponto de vista social, uma consequência na relação oralidade e escrita, levantada pela teoria da grande divisão, seria a disparidade relativa ao nível e grau de desenvolvimento econômico e progresso social entre as sociedades desenvolvidas e aquelas em estado de desenvolvimento, como se essa diferença estivesse intrinsecamente ligada ao grau de letramento atingido a partir da aquisição das práticas escritas. Daí o argumento levantado pela teoria da grande divisão, “vamos alfabetizá-los e eles conquistarão mobilidade social, igualdade econômica e política e participação na ordem social” (STREET, 2014, p. 38).

Os Novos Estudos de Letramento, enquanto perspectiva antagônica à teoria da grande divisão, possibilitam um diálogo sobre o objeto letramento a partir de uma nova lente que perpassa por diversas áreas do campo das pesquisas sociais como a Sociologia, a Antropologia e a Linguística (MARINHO, 2010; STREET, 2014), tendo como um dos seus objetivos, desmitificar a sinonímia entre o letramento e a cultura escrita, ao passo que também propõem o letramento como uma construção social, por consequência, impossível de ser compreendido em sua totalidade como um processo neutro. Contudo, o termo letramento se dissemina no Brasil, muito influenciado pelos citados eventos internacionais sobre alfabetização ocorridos no final do século XX, a partir dos incentivos e acordos internacionais que se apropriaram da visão dicotômica enviesada da UNESCO (STREET, 2014).

Desde então, o letramento se propalou no interior da sociedade brasileira em meio à uma diversidade de discursos, acadêmicos e políticos, sob um efeito de telefone sem fio, adquirindo compreensões distintas por parte dos receptores, à medida que se espria

nos diversos contextos sociais, provocando antagonismos em relação aos seus efeitos no contexto educacional nacional. Não à toa, Marinho (2010) defende que o referido termo passa a ser inserido no contexto brasileiro em meio a relação dialética ocupação/invasão, permissão/resistência, nos dicionários, discursos e práticas, carregando consigo uma necessidade de diálogo, haja vista que passou a ser utilizado sem uma profunda explicação quanto ao seu significado (MARINHO, 2010).

No intuito de refletir sobre a criação do neologismo e a construção do conceito de letramento no contexto brasileiro, Marinho (2010) destaca as contribuições de Gnerre³³ a partir de produções desenvolvidas em 1985. O citado antropólogo defende que a palavra a qual se atribui a origem do termo brasileiro “letramento”, inicialmente só existia na língua inglesa, *literacy*. Nos estudos anglo-saxões o termo *literacy* é compreendido, de forma abstrata, como todas as formas de interação social e individual com as práticas escritas.

A referida autora destaca que, em outras línguas, termos distintos são utilizados para reportarem, tanto os atos, quanto os produtos da escrita, por exemplo, os termos *écriture*, *script*, escrita, *scrittura*, bem como a palavra inglesa *writing*, que se traduz em língua portuguesa brasileira como *escrita* (MARINHO, 2010). Soares (2004), também chama atenção para o fato de que o letramento aparece nos países de primeiro mundo como um processo independente da aprendizagem e/ou das práticas escritas. A autora destaca os exemplos da França e dos Estados Unidos, com o surgimento dos termos *illettrisme* e *literacy/illiteracy*, utilizados para identificar problemas relativos aos usos sociais da leitura e da escrita, tendo em vista que a população de ambos os países não conseguia participar efetivamente das práticas sociais, embora estivesse alfabetizada (SOARES, 2004).

A partir dos autores acima citados (SOARES, 2004; MARINHO, 2010; STREET, 2014; TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018) enxergamos que propor uma abordagem social sobre o letramento requer a inicial compreensão de que, ao relacionar sinonimamente a palavra *literacy* à escrita ou à cultura escrita, associa-se também, como sinônimos os termos *literacy* e *writing*. Nesse caso, seria como se estivesse sendo

³³ Maurício Gnerre: linguista antropólogo e professor da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (MARINHO, 2010).

atribuída uma sinonímia entre a escrita enquanto código (ferramenta) e o resultado das práticas escritas (uso social). Isto posto, refletir sobre o termo letramento no contexto brasileiro está além da observação da inserção dessa terminologia, sendo preciso transitar pela/s forma/s pela/s qual/is o termo tem sido conceituado, como foi apropriado e como tem se difundido desde os anos 1980 no país.

2.2 Buscando a liga: “mas, letrar é alfabetizar. Ou não é?”

Em minha³⁴ experiência enquanto docente do ensino básico, tenho me deparado no cotidiano de trabalho com algumas considerações de colegas do tipo: “Precisamos letrar nossos alunos, por isso vamos trabalhar mais as famílias silábicas”; “Hoje vamos iniciar a nossa aula com nosso momento de letramento”; “Abram o caderninho de português e escrevam 5 palavrinhas sobre o meio ambiente”; ou ainda, “Eu alfabetizo a minha turma usando letramento”; “Todo dia eu leio um texto com eles e depois peço para encontrar palavrinhas no próprio texto grafadas com a família silábica que estamos trabalhando”. Outro enunciado recorrente no meu contexto de trabalho durante momentos de formações: “mas letramento é alfabetizar. Ou não é?”.

Iniciamos esta seção trazendo tais questionamentos com o propósito de evidenciar a ideia de fusão entre letramento e alfabetização, rotineiramente posta nos discursos e práticas educacionais brasileiras. O viés neoliberal com o qual a UNESCO propagou o termo, contribuiu para que, no contexto brasileiro, dois processos, alfabetização e letramento, fossem entendidos por meio de uma fusão que resultou: ora em uma supervalorização do letramento em oclusão ou “desinvenção da alfabetização” (SOARES, 2004, p.8), ora numa desvalorização do letramento (SOARES, 2010).

Retomando³⁵ a proposta reflexiva que compõe a nossa pesquisa, consideramos que essa mescla entre o letramento e a alfabetização pode ser percebida nos registros oficiais, como os censos demográficos, nos meios midiáticos e nas produções científicas,

³⁴ A fim de situar melhor as considerações que serão levantadas durante a seção que se inicia, trataremos, excepcionalmente, o primeiro parágrafo da presente seção em primeira pessoa do singular.

³⁵ Retomamos o texto em terceira pessoa para valorizar a consciência que temos de que a produção de uma pesquisa de mestrado perpassa a autoria do mestrando. Ela é construída a partir de uma contínua troca de experiências entre o orientando e o orientador.

provocando o equívoco de que os dois processos “se confundem e se fundem” (SOARES, 2004, p. 8), até se superpõem (MARINHO, 2010). Essa sinonímia entre os dois termos, letramento/alfabetização, conflita, ou até mesmo impossibilita, um amplo debate sociopolítico sobre o letramento que busque descaracterizar o sentido dominante vigente (autônomo) com o qual o termo vem sendo disseminado no país (TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018), ao passo que invade as falas políticas, educacionais e científicas.

Ao relacionar os estudos de Soares (2004; 2010), Marinho (2010), Street (2010; 2014), com os postulados de Azeredo (2014), compreendemos que o processo de apropriação do termo letramento no Brasil foi se configurando, também, por meio de um conflito neologístico. O mencionado conflito pode ser entendido à medida que se percebe a invenção do termo letramento (SOARES, 2004) como um decalque ou uma adaptação³⁶ (AZEREDO, 2014) do termo *literacy*, mas divergindo do sentido de origem do termo inglês, como já mencionado.

Através dos postulados de Barton e Hamilton (2000, p. 8), podemos ainda compreender o letramento como sendo “um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas a partir de eventos que são mediados por textos”. Segundo os referidos autores, submetidas à padronizações sociais e relações de poder, as práticas de letramento são multáveis, “intencionais e inseridas em objetivos e práticas culturais mais amplos” (BARTON; HAMILTON, 2000, p.8). As suas metas são mais abrangentes que as metas da alfabetização enquanto processo linguístico de aquisição das relações fonema-grafema, grafema-fonema (SOARES, 2004).

Em busca de um melhor esclarecimento, exemplificamos a diferença entre letramento e alfabetização enquanto processo/fenômenos social/is a partir da leitura de palavras relacionadas à poluição. Quando a professora pede para o aluno realizar a leitura das palavras *lixo*, *conservar*, *poluição*, subjacente a este evento de leitura, podem existir um ou inúmeros interesses ideológicos, que podem ir desde a aprendizagem da relação fonema-grafema pura e simples, à politização do aluno sobre as questões ambientais. Ao mesmo tempo, ainda sobre a atividade mencionada, podem existir uma infinidade de

³⁶ Decalques são neologismos “em que há uma tradução literal do estrangeirismo” (AZEREDO, 2014, p.401), por exemplo, alta costura (fr. haute couture). Enquanto que adaptações são neologismos “em que o estrangeirismo se submete à morfologia” da língua portuguesa, por exemplo, checar, estrangeirismo do termo inglês, check, que significa conferir (AZEREDO, 2014, p. 401).

possibilidades quanto a escolha das palavras que serão lidas. O que nos mostra que por trás destas atividades de alfabetização, existe um conjunto de fatores culturais e ideológicos que as direcionam, ao que os autores que embasam a nossa pesquisa denominam como sendo letramento.

Isto posto, atrevemo-nos a responder ao questionamento que intitula a corrente seção, ratificando a necessidade de se compreender o letramento e a alfabetização como um necessário trançado de procedimentos interdependentes e indissociáveis (SOARES, 2004; 2010; MARINHO, 2010). Porém esse entrelaçamento necessário, deve ser compreendido a partir das distintas especificidades desses dois processos linguísticos. Comungando com o que postula Soares (2008), compreendemos que no contexto brasileiro, à alfabetização compete à aprendizagem da relação grafema-fonema, enquanto ao letramento competem às práticas sociais de leitura e escrita. Ante o exposto, mesmo que os processos de aquisição e o uso da leitura e da escrita estejam socialmente influenciados e significados pelos usos e ideologias que permeiam os contextos nos quais as interações linguísticas orais e escritas ocorrem, podemos (re)afirmar que letrar não é o mesmo que alfabetizar.

2.3 O produto por traz dos fios: significando os eventos com base nas práticas de letramentos

Compreendido que letramento não é sinônimo de alfabetização, tão pouco um processo autônomo, passamos a refletir conceitualmente sobre tais eventos e práticas, sempre sob as lentes dos Novos Estudos de Letramento. Sobre o termo, evento de letramento, a sua autoria é atribuída à pesquisadora americana Shirley Heath (STREET, 2010), baseada nos estudos linguísticos sobre os eventos de fala, podendo haver muitos eventos na perspectiva de Street (2010) que podem ser vistos como eventos de letramento. Street (2010) considera a importância de atentar para os padrões de tais eventos ao investigar esse fenômeno linguístico, caso contrário, o pesquisador poderá ficar infinitamente descrevendo eventos de letramento.

Propõe então a noção de práticas, como elementos que embasam a produção de eventos particulares de letramento, possibilitando assim ao investigador identificar as

significações desses eventos para os seus participantes, tomando por referências as práticas sociais de uso da leitura, escrita e da oralidade, em sociedades letradas (STREET, 2010). Trazemos como exemplo as intervenções pedagógicas no processo de alfabetização – assistir aos vídeos, a execução das leituras propostas – são eventos de letramento cujas significações dependem, em grande medida, das significações atribuídas ao assistir vídeos e ler histórias pelas famílias e comunidade particulares a que pertencem os participantes.

Ainda sobre os eventos de letramento, Street (2014) se apoia nos estudos de Heath, 1982, que os conceitua como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes” (Heath apud STREET, 2014, p.173). Por sua vez, o referido autor considera como práticas letradas ou de letramento os “comportamentos e conceitualizações relacionados ao uso da leitura e/ou escrita” (STREET, 2014, p. 174). Portanto, ao refletir sobre as implicações do letramento, torna-se relevante compreender que os eventos estão inseridos nas práticas, tais como as ocasiões empíricas em que o letramento é essencial, assim como as suas pré concepções ideológicas (STREET, 2010).

Barthon e Hamilton (2000), postulam que, no caso do letramento, é preciso considerar o termo “práticas” não como algo a ser aprendido por meio da repetição, mas como formas abstratas culturalmente estabelecidas a respeito de como o letramento é utilizado e significado, a partir das relações de interesse e poder presentes em instituições ou comunidades específicas. Enquanto os eventos de letramento dizem respeito a ocasiões particulares em que a leitura e a escrita são utilizadas com a finalidade de efetivação de tais práticas. Nesse sentido, os eventos são “episódios observáveis que surgem das práticas” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8).

2.4 Entre a negação e a transcendência: O letramento de/com pessoas com deficiência intelectual no contexto do AEE

Para iniciar a reflexão sobre o letramento de pessoas com deficiência intelectual no contexto do Atendimento Educacional Especializado, apontamos que saber ler, tal qual escrever, é uma das qualificações exigidas para que alguém possa ter a sua voz ouvida

nos mais variados momentos de interação social de uma sociedade grafocêntrica que, por sua vez, tem as suas vozes representadas em uma organização coletiva denominada como textos (MEI, 2001).

A partir dos referenciais teóricos trazidos ao longo da construção do Capítulo corrente, destacamos que a alfabetização, processo que envolve a aquisição da leitura, é indissociável do letramento (SOARES, 2004; 2010; MARINHO, 2010; STREET, 2010; 2014; TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018). Figueiredo e Gomes (2010, p. 45) consideram que “a habilidade da leitura não é um ato simples de decodificação do sistema alfabético”. Segundo as citadas autoras, a leitura consiste em compreender o texto em uma relação dialética com os diferentes contextos, sobre aquilo que está explícito e implícito nas palavras e na sociedade (FIGUEIREDO; GOMES, 2010).

Por fazer parte do conjunto de habilidades que compõem a alfabetização, a leitura se categoriza como um dos conhecimentos oficiais/formais que, constitucionalmente, devem ser concebidos na escola, ao passo que a escola é legalmente o ambiente legítimo para a aquisição e desenvolvimento dos conhecimentos compreendidos como necessários pela sociedade brasileira vigente (BRASIL, 1988). Portanto, é na escola que os processos de aprendizagem do currículo oficial ocorrem, através das múltiplas práticas pedagógicas propostas e aplicadas por profissionais específicos que atuam nesse ambiente (LIBÂNEO, 2013), à proporção que essa instituição é, ao mesmo tempo, um importante agente de letramento (FIGUEIREDO; GOMES, 2010).

No entanto, sob a influência de teorias racistas e/ou de caráter liberal, historicamente, a escola tem se comportado como um ambiente de segregação das pessoas com deficiência, sobretudo com deficiência intelectual (CARNEIRO, 2007). Aqui incorre a necessidade de se voltar ao questionamento que motivou a pesquisa da qual o presente Capítulo faz parte. Não é objetivo desse texto, tão pouco da investigação que estamos desenvolvendo, dissecar toda a complexa realidade de exclusão escolar da totalidade do diverso grupo social da deficiência. Tornamos a chamar a atenção quanto ao fato de que a presente reflexão se volta apenas à uma específica realidade, a deficiência intelectual, devido aos fatores já mencionados.

Como já destacamos, não há um consenso em relação ao diagnóstico, bem como outros aspectos da deficiência intelectual, algo que pode ser constatado na recorrente

necessidade de revisões conceituais (BATISTA; MANTOAN, 2007; VERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010). Também como já esclarecido no Capítulo anterior, é possível perceber que, sendo uma construção social (CARNEIRO, 2007), a deficiência intelectual apresenta desafios que perpassam a esfera médica e que vêm contribuindo para, quando não provocando, a criação e proliferação de estereótipos acerca das capacidades das pessoas que se encontram nessa situação. Isso tem ocorrido por meio de antagonismos oriundos da literatura científica e, também por conta dos excludentes parâmetros de normalidades estabelecidos pela sociedade (neo)liberal (JANNUZZI, 2012).

Contudo, Almeida (2016), questionando como ocorre a construção de conhecimentos e o letramento de alunos “com deficiência intelectual” matriculados em salas regulares e salas de AEE, defende uma necessária reflexão sobre as práticas inclusivas pautadas na bidocência como um caminho que leve à escolarização. A autora ainda destaca a necessidade de uma ampliação da formação docente pautada na construção de uma nova consciência sobre as possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência, além da construção de um processo avaliativo a partir do diálogo entre a sala de aula comum e a educação especial, representado pela autora como sendo o AEE (ALMEIDA, 2016).

Leite (2016), por sua vez, buscando observar como acontecem as atividades que se voltam ao desenvolvimento da linguagem das pessoas “com deficiência intelectual” no contexto do AEE e em que medidas o letramento é contemplado nessas atividades, apresenta como resultado de sua investigação que existe uma aproximação das atividades desenvolvidas nas salas de recursos³⁷ com a proposta de letramento. A autora destaca que as atividades de letramento propostas no âmbito do AEE, podem se apresentar como uma importante forma de valorização e desenvolvimento da linguagem das pessoas com deficiência intelectual (LEITE, 2016). Já Silva (2017), ao discutir sobre a escolarização das pessoas com deficiência intelectual, a partir de uma perspectiva de inclusão e letramento, que se deu mediante uma proposta interventiva realizada por meio de atividades de leitura e escrita, evidenciou na sua conclusão, entre outras coisas, que as

³⁷ Sala de Recurso –SR: local onde a grande maioria das atividades do AEE correm (BATISTA e MANTOAN, 2007; VERDE; POULIN; FIGUEIREDO; 2010). Para saber mais vide: RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

práticas de letramentos podem ser desenvolvidas com os alunos com deficiência intelectual ainda que eles não tenham consolidado a alfabetização.

A partir de conclusões como as que se apresentam nas recentes pesquisas citadas (ALMEIDA, 2016; LEITE, 2016; SILVA, 2017), pressupomos que as práticas e eventos de letramento apresentam significações em relação à aquisição e ao desenvolvimento da leitura com/por pessoas com deficiência intelectual. Sobretudo, supomos que, quando desenvolvidas a partir de intervenções que considerem as suas potencialidades e vivência de mundo, as práticas e eventos de letramento podem incidir sobre a exclusão desse grupo específico de pessoas no contexto escolar, conseqüentemente agindo sobre a sua qualidade de vida e sua inclusão social (PADILHA, 2001; BATISTA e MANTOAN, 2007; CARNEIRO, 2007; VERDE; POULIN; FIGUEIREDO; 2010).

Diante do exposto, torna-se necessário e urgente observar as significâncias de estudos sobre letramento no contexto do AEE, como os mencionados acima. Apontamos ser necessário investigar o que esses estudos têm apresentado enquanto sinonímia e contradições em relação aos efeitos do letramento no processo de aquisição da leitura, por pessoas com deficiência intelectual no contexto do Atendimento Educacional Especializado, afim de contribuir com as pesquisas científicas, bem com o desenvolvimento de políticas públicas que buscam contribuir com a plena inclusão das pessoas com deficiência intelectual.

CAPÍTULO 3

TRAFEGANDO POR ROTAS ESTRATÉGICAS: caminhos em busca dos eventos e práticas de letramento

Presumimos, a partir de estudiosos, como Gil (2008), Lima e Miotto (2007), que a pesquisa científica, enquanto um dos elementos que interferem no futuro e no presente da humanidade, distingue-se entre outras formas de conhecimento, por apresentar duas condições para o seu exercício: a busca pela veracidade e a possibilidade de verificabilidade. Partindo desse entendimento, só é possível considerar um conhecimento como sendo científico quando é possível “identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação [...] em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento” (GIL, 2008, p. 8).

Especificamente sobre as pesquisas sociais, o citado autor também aponta que os métodos buscam proporcionar ao pesquisador orientações e ferramentas que possibilitem a validação dos dados encontrados por meio do alcance da “objetividade e a precisão no estudo dos fatos sociais” (GIL, 2008, p. 15).

A partir das reflexões, trazidas ao longo do Capítulo 2, compreendemos que o letramento é composto por um conjunto de processos que se dão em um determinado âmbito social. Acreditamos, então, ser possível mapear e analisar criticamente as congruências e paradoxos acerca das contribuições dos eventos e prática de letramento, imersos na realidade social do AEE e com um grupo social específico, no caso em questão, as pessoas com deficiência intelectual. Ao mesmo tempo, acreditamos que, a

partir da nossa investigação, poderemos obter “novos conhecimentos no campo da realidade social” (GIL, 2007, p. 27), por meio de uma pesquisa social bibliográfica.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Lima e Mioto (2007, p. 38) a conceituam como sendo “um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (p. 38). As autoras, acima citadas, postulam que a referida abordagem metodológica é, muitas vezes, confundida com a revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Enquanto pesquisa qualitativa, a pesquisa bibliográfica se diferencia da revisão de literatura no sentido em que, desde a sua composição, busca responder a um problema. A revisão de literatura, por sua vez, consiste em um pré-requisito em todas as pesquisas, tendo em vista consistir no levantamento dos aportes que lhes servirão de alicerce epistemológico.

Lima e Mioto (2007) sugerem, então, uma possibilidade de percurso metodológico a ser desenvolvido durante a realização de uma pesquisa bibliográfica. Em primeiro lugar, é necessário apresentar a metodologia da pesquisa em si, compreendida como sendo a relação entre o movimento intelectual e a execução do que foi pensado e programado para se executar na pesquisa – trata-se da composição do aporte teórico-metodológico (LIMA; MIOTO, 2007). Ante o exposto, a pesquisa social bibliográfica é a rota pela qual buscaremos trafegar a fim de alcançar os eventos e práticas de letramentos que poderão contribuir para responder a nossa questão principal, buscando descrever toda essa viagem investigativa por meio das seções que se seguem.

Quanto aos nossos dados, consistem em uma apresentação sumária do problema, dos objetivos e referenciais teóricos de três dissertações – Leite (2016), Freitas (2018), Menezes (2015) – seguida de análise crítica das atividades de leitura, escrita, desenho e oralidade, realizadas com/por pessoas com deficiência intelectual no contexto do atendimento educacional especializado, nelas relatadas. Em nosso estudo, os eventos e práticas de letramento, relatados nessas dissertações, foram analisadas em termos de suas possíveis contribuições para a aprendizagem da leitura das pessoas com deficiência intelectual e as decorrentes possibilidade de in(ex)clusão escolar e social dos participantes das pesquisas, que deram origem às referidas dissertações.

3.1. Embarcando na Viagem: pesquisas de revisão e constituição do *Corpus*

Como já foi dito anteriormente, optamos por desenvolver uma pesquisa bibliográfica em catálogos digitais de teses e dissertações. Essa escolha se deu, inicialmente, pelo fato da nossa pesquisa ter se desdobrado em período atípico, marcado pela pandemia de Covid-19³⁸, condição que poderia dificultar a concretização de uma pesquisa de campo. Partimos, então, da consideração de que muitas dissertações e teses já foram produzidas sobre o letramento de pessoas com deficiência intelectual, e que este material poderia ser objeto de nova análise, tendo em vista os nossos objetivos. Por outro lado, a complexidade deste objeto de estudo, manifestada durante o amadurecimento teórico, aponta-nos que, assim como todo e qualquer fenômeno social, as práticas de leitura, no âmbito do Atendimento Educacional Especializado, necessitam de constante revisão, que possa trazer novos olhares acerca de seus significados no contexto educacional.

Em certa medida, nosso estudo tem um caráter de revisão, visto que essa modalidade de pesquisa contribui com a análise qualitativa daquilo que já está posto cientificamente sobre determinado objeto (ROMANOWSKI; VOSGUERAU, 2014). Como bem afirmam Romanowski e Vosguer, essa contribuição se dá através de

[...] levantamentos, balanços, mapeamentos, análises críticas, buscando colocar em evidência os temas e assuntos focalizados, as abordagens metodológicas, procedimentos e análises, os aportes teórico-metodológicos, resultados que possam ser replicados ou evitados [...] bem como as lacunas que podem estimular a produção de novas pesquisas. (ROMANOWSKI; VOSGUERAU, 2014, p.167).

No Brasil, o interesse dedicado à análise dos conhecimentos resultantes de pesquisas anteriores, se inicia já nos anos 1980, com o seminário “A didática em questão” (ROMANOWSKI; VOSGUERAU, 2014, p.168). Enquanto estratégias metodológicas, as pesquisas de revisão detêm uma grandiosa relevância social e científica para a educação, pois se constituem como um mapeamento que possibilita o esclarecimento e o resumo das pesquisas existentes através do espectro significativo de uma determinada área ou tema. No campo educacional possibilitam, também, a construção de análises, apontam o percurso evolutivo relativo às teorizações de uma determinada área ou tema, em variados

³⁸ A presente pesquisa foi iniciada no ano de 2020 e se desdobrou durante o ano de 2021. Período da História em que o mundo estava sofrendo as agruras da pandemia do COVID-19.

contextos, indicando “tendências das abordagens das práticas educativas” (*Ibidem*, p.168).

Tendo esclarecido a relevância dos estudos de revisão para a pesquisa em educação, discorreremos neste momento sobre a composição do *corpus* de nosso estudo, indicando o caminho que nos levou até ele. Contudo, estamos cientes de que, assim como na vida, a pesquisa científica não apresenta uma só rota, pois se trata de uma questão de escolha, mediante alguns fatores que aqui não nos cabe dissecar.

3.2. Ativando o modo GPS: o processo de composição do *corpus* no catálogo de teses e dissertações

Em busca da composição do *corpus* do estudo, optamos por localizar pesquisas presentes no Catálogo Capes de Teses e Dissertações pelo fato de serem trabalhos em nível de pós-graduação, já analisados por *expertises*, ao mesmo tempo, publicados em banco de dados, cientificamente reconhecidos pela comunidade acadêmica. Essa condição nos levou a pressupor um certo nível qualitativo no aspecto metodológico e na produção dos resultados.

Seguindo os critérios metodológicos elencados anteriormente, buscamos concretizar o nosso escopo, a fim de mapear e analisar as práticas e eventos de letramentos presentes em dissertações e teses acerca do problema central da nossa investigação. O que nos leva ao nosso principal questionamento: Como os eventos e práticas de letramento promovidos no AEE de pessoas com deficiência intelectual tem contribuído para sua aprendizagem da leitura e in(ex)clusão escolar e social?

Utilizamos, inicialmente, como critério de inclusão para a composição do nosso *corpus*, pesquisas indexadas no Catálogo CAPES, a partir de uma das prerrogativas dos estudos de revisão: o uso de critérios temáticos de proximidade para uma identificação de pesquisas, que utilizam fontes primárias que “procuraram responder o mais próximo possível da questão formulada pelo pesquisador” (ROMANOWSKI, VOSGERAU, 2014, p.176). Como critérios temáticos de proximidade, inicialmente fizemos uso do termo “atendimento educacional especializado” (em minúsculas, entre aspas), resultando em 740 referências entre teses e dissertações.

Fizemos a opção pela utilização de um termo mais genérico pelo fato de o Catálogo CAPES não dispor da opção de busca *booleana*, que nos permitisse refinar nossa investigação, fazendo uso da inclusão de outros termos. O Catálogo CAPES oferece uma barra com algumas opções para busca avançada, no entanto, o sistema de busca apresenta dois aspectos que consideramos dificultosos para o pesquisador, sobretudo iniciante: primeiro, não apresenta, explicitamente, já no primeiro contato com a página de buscas, a opção para uma busca avançada, opção que só aparece a partir do momento em que o pesquisador efetua a primeira tentativa de pesquisa na base de dados; segundo, mesmo oferecendo, a posteriori, a opção de busca avançada, esta se resume à classificação das pesquisa em tese ou dissertação, bem como quanto ao ano, orientador, banca examinadora, área de conhecimento e/ou concentração, além das instituições e algumas bibliotecas em que os trabalhos foram indexados inicialmente.

Pré-selecionamos alguns trabalhos dentre as 740 referências encontradas para compor o nosso *corpus*, tendo como critério inicial a presença do termo “atendimento educacional especializado” no título, nas palavras-chave e/ou no resumo desses trabalhos. Tendo em vista que a busca no Catálogo diferencia o uso de maiúsculas e minúsculas, pesquisamos suas variações, conforme o quadro abaixo:

Tabela 1: Buscas realizadas no Catálogo CAPES de Teses e Dissertações

TERMOS DE BUSCA	RESULTADOS
“Atendimento Educacional Especializado”	834
"aee"	359
“ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO”	709
“AEE”	508

Fonte: Dados coletados pelo autor

Mediante estes resultados, acreditamos inicialmente ter esgotado, dentro dos *caracteres* escolhidos para a definição dos termos, as possíveis incidências desses registros no Catálogo CAPES, o que nos levou a crer que essa primeira etapa da pesquisa

se dava por vencida, pois havíamos colhido material suficiente para a uma pré-análise, que poderia atestar ou não a constituição do nosso *corpus* naquele momento. Contudo, o caminho poderia se tornar mais longo do que imaginávamos, principalmente por percebermos que, em muitos desses trabalhos, o termo utilizado na busca sequer aparecia no corpo do trabalho, embora constasse na lista de resultados, constatação que nos levou a uma reorientação do nosso percurso.

3.3. Redirecionando o Percurso: transpondo os desafios e compondo o *corpus*

Apesar dos desafios apresentados, continuamos a nossa busca pela composição do nosso *corpus*, pré-selecionando os trabalhos, a partir dos achados iniciais. Para isso, elaboramos um conjunto de pastas digitais, nas quais fomos depositando os trabalhos que atendiam ao segundo critério de exclusão/inclusão que determinamos: a presença do/s termo/s “práticas de letramento” ou “eventos de letramentos”; “alfabetização”; “leitura e escrita”. Para a inclusão em nossas pastas digitais, o/s termo/s deveriam estar presentes no título, nas palavras-chaves ou no resumo. Concomitantemente, fomos compondo uma tabela com os trabalhos pela ordem encontrada e os destacando pelo possível nível de relevância para a pesquisa.

Após uma pré-análise desse material, percebemos que, apesar do refinamento inicial, muitos desses trabalhos não tratavam especificamente sobre propostas interventivas de práticas e eventos de letramentos desenvolvidos com/por pessoas com deficiência intelectual. Alguns abordavam o termo “letramento” no aspecto da análise do discurso presente nesse atendimento (JUNIOR (2013); outros tratavam de práticas pedagógicas em um sentido mais genérico; outros nem abordavam a temática no corpo do texto³⁹; fatores que, possivelmente, afetariam o tempo de composição do nosso *corpus*.

Deliberamos contatar a CAPES acerca da possibilidade de uma busca *booleana* no Catálogo de Teses e Dissertações⁴⁰, prevendo que por meio desse contato, tivéssemos

³⁹ O trabalho de Dias (2018), por exemplo, aparece entre os trabalhos listados pelo Catálogo CAPES quando digitamos conjuntamente os termos “atendimento educacional especializado” e “letramento”. Contudo o termo letramento só aparece uma única vez em uma tabela que trata das dificuldades pelos gestores escolares.

⁴⁰ Foram realizadas exaustivas tentativas de contato com a CAPES no período decorrido entre 13 a 31 de julho de 2020 através do fale conosco presente no site da CAPES, bem como por meio do seu e-mail

ao menos uma indicação estratégica que contribuísse para a celeridade da nossa busca. Após incansáveis tentativas, obtivemos o retorno conclusivo abaixo.

A busca é feita em todos os campos dos metadados: título, autor, resumo, orientador, membro da banca, área de conhecimento, área de avaliação, área de concentração, linha de pesquisa, projeto de pesquisa, biblioteca depositária, data de defesa, grau acadêmico, programa de pós graduação, IES, palavras chaves, UF, Idioma, etc. O texto completo não faz parte deste conjunto. (JUNIOR, 2020, s/p).

Também fomos informados que, sobre a busca *booleana* no citado Catálogo, somente a operação “OR” (ou) pode ser aplicada. Esta operação, segundo o informante, é feita “automaticamente com todos os termos da pesquisa, um termo é cada expressão digitada entre aspas ou cada palavra caso o usuário não utilize aspas” (JUNIOR, 2020, s/p). Junior ainda nos trouxe a informação de que há uma possibilidade de operação "And", mas essa “só pode ser feita através do refinamento com as opções destacadas após retorno do conjunto de registros encontrado” (JUNIOR, 2020, s/p).

Após este retorno dado pelo funcionário da CAPES, ainda não estava claro como essas informações poderiam contribuir para o refinamento do *corpus* em construção⁴¹. É importante destacar que não estamos, em nenhum momento, afirmando que as possibilidades existentes para se encontrar trabalhos com o tema Atendimento Educacional Especializado ou AEE no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, se findam com a utilização dos termos que optamos por empregar no presente trabalho, pois outros termos podem estar associados ao tema.

O que ressaltamos na presente pesquisa é que, a maneira como as pesquisas aparecem na lista de resultados do Catálogo CAPES de Dissertações e Teses, dificulta consideravelmente o processo de pesquisa, tendo vista a dificuldade de se precisar quais trabalhos realmente se referem aos termos escolhidos como critérios de inclusão, como já destacamos anteriormente, algo que provavelmente pode influenciar o pesquisador que fez a opção de utilizar tão expressivo e qualificado banco de dados a trilhar por outros caminhos investigativos. O que não foi o nosso caso.

institucional. Por fim, no dia 31 de julho de 2020, obtivemos um retorno oficial da CAPES, através de um dos responsáveis pela área de teses e dissertações, o senhor Edimilson Viana Junior (JUNIOR, 2020).

⁴¹ Sobre a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, gostaríamos deixar como sugestão a criação de um sistema de busca pública booleana em uma linguagem mais acessível no referido banco de dados, a fim de que possa contribuir com a celeridade necessária em pesquisas que necessitem fazer uso da mesma.

Redirecionamos o nosso olhar, momentaneamente, para outros catálogos no intuito de obter informação elucidativa sobre a utilização dos catálogos digitais de teses e dissertações. Foi quando, ao fazermos uma parada necessária na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD⁴² (BRASIL, 2020), por meio das orientações de utilização do referido catálogo – que oferece claramente um sistema de busca *booleana* – surgiram novos questionamentos: E se aplicássemos no Catálogo CAPES os operadores *booleanos* utilizados na BDTD? Como poderia ser realizada essa tentativa, tendo em vista que, diferentemente do BDTD, o Catálogo CAPES só apresenta um campo para inserção de termos? E se combinássemos todos os termos originários da pesquisa em um único espaço, acrescidos dos operadores *booleanos*? Será que essas combinações trariam alguma mudança nos resultados?

Compenetrados na inquietude inerente a qualquer pesquisador pela busca de respostas, retornamos ao percurso original, ou seja, ao Catálogo CAPES. E já em nossa primeira tentativa da utilização dos operadores *booleanos*, mesmo sem aparecer esta opção no espaço de busca, obtivemos um expressivo afinilamento nos resultados, quanto aos trabalhos que, efetivamente, eram relevantes para a nossa pesquisa, como destacado no Quadro a seguir:

⁴² A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, doravante BDTD, integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos (BDTD, 2020).

Quadro 1: Resultado de busca utilizando o operador booleano AND ⁴³

Nº	Referência como aparece no Catálogo CAPES	Relevância para a pesquisa
<p>Print da tela da pesquisa</p> 		
1	<p>NASCIMENTO, MARTHA DE CASSIA. INTERFACE ENTRE EJA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE GUANAMBI: ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL' 16/03/2017 224 f. Doutorado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFSCar</p> <p>Link de acesso: https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5564180</p>	xx
2	<p>LEITE, CANDIDA MANUELA SELAU. "O que a gente vai fazer hoje?". Evidências de letramento em atendimento educacional especializado de alunas com diagnóstico de deficiência intelectual' 26/02/2016 100 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Unisinos. Link de acesso: https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3706903</p>	xxxxx

Fonte: Autoria nossa.

⁴³ Busca realizada no dia 03/09/2021 obteve como resultado 2 trabalhos (entre teses e dissertações) conforme apresentado em anexo. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>

Constatamos, a partir de nosso achado, que é possível realizar uma busca mais refinada no Catálogo CAPES fazendo uso do operador *booleano* AND⁴⁴, conforme sumarizados a seguir.

Ao acessar a página inicial do referido Catálogo, o pesquisador deverá digitar os termos que serão pesquisados, entre aspas, seguidos do termo inglês AND, em letras maiúsculas, quando necessariamente buscar por uma combinação de termos no mesmo trabalho. Trazemos como exemplo a composição, “Atendimento Educacional Especializado” AND “Letramento”. Do mesmo modo, caso busque encontrar trabalhos em uma composição em que apareça um determinado termo ou outro, deve inserir o operador OR entre os termos de busca, que devem ser igualmente escritos entre aspas. Por exemplo, “Letramento” OR “Uso social da língua”. Ao compartilharmos tais estratégias de busca no referido Catálogo digital, esperamos contribuir com a celeridade de outras pesquisas. Contudo, queremos deixar como sugestão para a equipe técnica do catálogo CAPES, que implementem a opção de uma busca *booleana* em um formato mais acessível, bem como esta fique disponível já na página inicial do Catálogo.

Desse modo, o *corpus* de pesquisas que foram analisadas neste trabalho foi constituído com base nos seguintes critérios de inclusão: trabalhos em nível de pós-graduação *stricto sensu* que relatassem eventos e práticas de letramento realizados no Atendimento Educacional Especializado, contando com a participação de alunos do Ensino Fundamental, com deficiência intelectual e que tenham sido produzidos na segunda década dos anos 2000. Ainda como critério de inclusão, a opção por pesquisas apresentadas sob a forma de dissertação se deveu à necessidade de celeridade para a conclusão da pesquisa no tempo regulamentar exigido pelo PPGEd/UFCG.

Concluimos o presente Capítulo esclarecendo que o *corpus* foi constituído com a utilização de operadores *booleanos* no Catálogo CAPES, considerando que a busca é sensível ao emprego de maiúsculas e minúsculas, singular e plural, com base nos seguintes termos: “*Atendimento Educacional Especializado*” AND “*letramento*” e “*deficiência intelectual*” AND “*letramento*”, conforme os Apêndices 1 e 2. Esclarecemos ainda que a sequência de trabalhos analisados abaixo, não se baseia em critérios de

⁴⁴ Na presente pesquisa o operador AND, escrito em caixa alta e em inglês, foi satisfatório para que alcançássemos os nossos objetivos. Contudo, não descartamos a possibilidade de utilização dos termos OR ou NOT em outras pesquisas.

ascendência cronológica, mas de uma seleção específica, necessária aos fins da nossa pesquisa, conforme veremos a seguir.

CAPÍTULO 4

“POR QUE NINGUÉM ME ENSINA A LER?” EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A fim de alcançarmos os objetivos da pesquisa, no presente Capítulo fazemos as análises dos eventos e práticas de letramento desenvolvidos com/por pessoas com deficiência intelectual no AEE, envolvendo mediações pedagógicas voltadas ao aprendizado da leitura e/ou escrita, ainda que estas duas habilidades linguísticas estivessem atreladas à outras habilidades sociocognitivas.

As categorias de análise compreendem eventos de leitura, eventos de escrita, eventos de (re)produção de audiovisuais, eventos ilustrativos de representação lúdica como o desenho, a pintura, o teatro, (re)produção de materiais concretos, jogos e brinquedos físicos ou digitais, todos voltados ao aprendizado das habilidades acima destacadas, tendo em vista os objetivos da nossa pesquisa.

4.1 Eventos e práticas de letramento no AEE em Leite (2016)

A dissertação *"O que a gente vai fazer hoje?": Evidências de letramento em atendimento educacional especializado de alunas com diagnóstico de deficiência intelectual*, de Cândida Manuela Selau Leite⁴⁵, defendida no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, busca responder aos seguintes questionamentos, “[...] como acontecem as atividades que visam ao desenvolvimento da linguagem de alunos com deficiência intelectual em atendimentos

⁴⁵ Destacamos que, por se tratar de dados, faremos considerável uso de citações diretas para referenciar fielmente as informações trazidas por Leite (2016) em sua pesquisa.

educacionais especializados, realizados na sala de recursos multifuncionais, e em que medida essas contemplam o letramento?” (LEITE, 2016, p. 12).

Para esse fim, a referida autora utilizou como fonte de dados, “recortes dos corpora (*Ibidem*, p. 58) gerados durante o estudo *Aprendizagem de língua materna: contextos, desafios e perspectivas por um Ensino Fundamental para todos* “[...] em que procurei dados que possibilitassem um olhar para a deficiência intelectual”. A autora declara que não participou “das etapas de elaboração e coleta” dos dados da referida pesquisa, os quais são objeto de análise na sua dissertação (LEITE, 2016, p. 57).

Portanto, conforme citado acima, os dados trazidos pela autora foram extraídos de investigação anterior, em forma de pesquisa participante, realizada por grupo de pesquisa científica da instituição, na qual a autora era vinculada. Os referidos dados foram produzidos no contexto das práticas de ensino em uma escola pública de ensino fundamental, localizada na região do Vale dos Sinos/RS, a partir de parceria celebrada entre a UNISINOS⁴⁶ e a instituição participante e tinham por objetivo “promover interações por meio do uso de jogos digitais propostos pela própria equipe de pesquisa” (LEITE, 2016, p. 58). Os dados da pesquisa de Leite (2016) que utilizamos como objeto de nossa pesquisa, consistem em trechos de gravações de vídeo referentes às interações pedagógicas realizadas por uma professora, com sujeitos com deficiência, no contexto do Atendimento Educacional Especializado.

Almejando alcançar evidências de letramento no Atendimento Educacional Especializado, Leite (2016, p.15) apresentou como objetivo inicial refletir sobre as “Interfaces do Letramento e Alfabetização”, por considerar “menos produtivo” abordar de forma segmentada esses desses dois processos. Ao longo da sua revisão teórica, Leite (2016) esclarece que, mesmo fazendo uso para os fins de sua pesquisa de aspectos do letramento dentro da escola, “não será cometido o equívoco de compreendê-lo apenas nesse âmbito, pois fora da escola é onde se encontram gamas infinitas e legítimas de letramento” (LEITE, 2016, p.26).

⁴⁶ Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Campus São Leopoldo, fundada em 1969, “é uma das maiores instituições privadas do Brasil, com mais de 96 mil alunos diplomados e cerca de 23 mil alunos matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação das modalidades de ensino Presencial, Híbrido e a Distância (EAD) – (UNISINOS; 2022). Disponível em: <https://www.unisinos.br/> Acesso: 14 Jan 2022.

A fim de estabelecer esta relação de mão-dupla entre esses dois fenômenos sociais, a autora se ancorou teoricamente nas considerações, sobretudo, de Soares (2004), quanto à impossibilidade de se perceber a alfabetização sem considerar o letramento. Ainda nesse sentido, apoiou-se nos postulados de Castro e Brotto (2006) para apontar a necessidade de considerar que o letramento “com vistas à alfabetização contextualizada [...] é um fator determinante no ensino e na aprendizagem do aluno” (LEITE, 2016, p. 19).

Conjuntamente ao seu posicionamento quanto ao entrelaçamento alfabetização/letramento, a citada autora faz uma alusão aos postulados de Rojo (2009, *apud* LEITE, 2016) para fundamentar o seu entendimento quanto à existência de uma multiplicidade de letramentos, fazendo inclusive o uso do termo no plural. Para tanto, Leite (2016, p. 22) reconhece esta multiplicidade de letramentos “em uma dimensão ampla e uma específica”, compreendendo como ampla as práticas de letramento que abrangem um grande número de pessoas, enquanto a específica, as práticas que representam proximidade ao indivíduo através da diversidade cultural.

Neste sentido, a autora cita como exemplos as novas tecnologias da informação, os hipertextos e hiperlinks. Ainda sobre esta característica de multissemiose, a autora se apoia, mais uma vez em Rojo (2009), para dizer que “o letramento como uso de um sistema linguístico, seja em manifestação oral ou escrita, assume particularidades conforme as necessidades, os interesses e o estilo de vida de determinado grupo social” (LEITE, 2016, p. 22).

Continuando a tecer o seu aporte teórico, a autora se propõe a refletir sobre o processo de aprendizagem da língua materna com/por pessoa com deficiência intelectual no AEE, no contexto da escola pública. Buscando articular a condição/situação de deficiência intelectual e o aprendizado da língua/linguagem, a autora inicia a seção apresentando aportes de alguns teóricos sobre a conceituação e o uso do termo, deficiência intelectual, justificando o porquê da sua opção pelo uso do mesmo. Faz isso, inicialmente problematizando a questão sob as lentes da linguística.

Estou convencida de que, se fosse perguntado, a qualquer linguista, “Por que linguistas devem refletir sobre a aquisição da linguagem de pessoas com diagnóstico de deficiência intelectual?”, sem muitos problemas, esse identificaria a importância de conhecer como se dá a relação pessoa-conhecimento, no que se refere à linguagem, e apontaria o valor teórico de

reflexões acerca de uma área pouco explorada histórica e atualmente. Então, se chegar a essas considerações não é difícil, em que pesquisadores dessa área estão contribuindo para esse campo? (LEITE, 2016, p. 28)

Em seguida, busca responder aos questionamentos mencionados acima a partir das lentes da Sociologia do Conhecimento. Pautada no entendimento de Berger (1985) de que o conhecimento sobre algo ocorre por meio de graus variáveis de certeza (BERGER, 1985 *apud* LEITE, 2017), disserta que “a realidade, como algo socialmente construído, não é algo que se pode, como pesquisador, dizer conhecer totalmente” (LEITE, 2016, p. 28). No caso específico do seu estudo, a realidade se refere ao “ensino e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, em uma SRM” (LEITE, 2016, p. 2). Afirma que os recortes teóricos que ela, a autora, apresenta em relação aos aspectos da deficiência intelectual e a aprendizagem da língua materna no contexto do AEE, já são representações de sua compreensão acerca dos aportes teóricos nos quais se pautou (LEITE, 2016).

Apoia-se em Sasaki (2005 *apud* LEITE, 2016) para refletir a evolução do termo deficiência intelectual e apontar o viés sobre o qual foi cunhado. Destaca, especialmente, a predominância da perspectiva médica como fator que, entre outros aspectos, veio a contribuir para o prevailecimento do significado de moléstia, doença, enquanto carga negativa acerca das pessoas que se encontram nesse grupo social específico.

A partir da compreensão de que ainda hoje a conceituação e a caracterização dessa especificidade de deficiência se dá sob um olhar majoritariamente médico, destacando algumas inadequações no conceito do ponto de vista da linguagem, Leite (2016) fez uso da definição da “*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) sobre deficiência intelectual, já que ela é uma das mais utilizadas (junto ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5) em pesquisas sobre o tema” (LEITE, 2016, p.31).

No entanto, a autora se pautou nos conceitos de Shogren (2013 *apud* LEITE, 2016), para justificar a necessidade de se avaliar o conhecimento das pessoas com deficiência intelectual considerando “numerosas dimensões da pessoa em práticas descritivas e experimentais” (LEITE, 2016, p. 34) mediante os contextos destes alunos. Complementa ainda, a partir da visão vigotskiana apontada por Bezerra e Araújo (2011 *apud* LEITE, 2016), bem como outros autores, que é preciso que a interação

educador/aluno ocorra de forma organizada e desafiadora, para que haja o desenvolvimento verbal e apropriação das significações existentes na palavra que denomina determinado objeto ou instrumento.

Em seguida, com base em Lima e Mendes (2011, p. 207 *apud* LEITE, 2016, p. 39), a autora argumenta sobre a necessidade da escola quebrar o “engessamento” em relação ao que está posto como possível de ser aprendido pelo aluno com deficiência intelectual e acentua a reflexão acerca da mediação pedagógica no contexto do AEE para a aquisição e desenvolvimento da linguagem, citando as considerações de Bezerra e Araújo (2011) quanto à importância de “atividades lúdicas, virtuais, gráfico-pictórica e verbal como imprescindíveis no desenvolvimento da linguagem e da cognição” (BEZERRA; ARAUJO, 2011 *apud* LEITE, 2016, p. 40).

Prossegue esclarecendo, por via da epistemologia vigotskiana, que a pessoa com deficiência intelectual pode apresentar especificidades, às quais devem ser dada a devida atenção e respeito, conseqüentemente as ações pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado devem estar comprometidas com o aprendizado e considerar amplamente as formas de pensamento e de expressão, ao ponto de que sejam favorecidas as diferentes manifestações de inteligência por via de um ensino que esteja além da lógica do docente (LEITE, 2016).

Ao final do capítulo teórico, Leite (2016) reflete sobre as “aproximações entre o letramento e o aluno com deficiência intelectual” (2016, p. 47), considerando que ensinar, pautado em uma perspectiva de letramento, é um desafio que se torna ainda mais complexo, quando estamos diante de uma situação de deficiência intelectual. Baseada em Cárnio (2011) e Haag *et al.* (2012) defende que “a (socio)interação é capaz de definir o sucesso ou o insucesso de determinado aprendizado ou conhecimento” (LEITE, 2016, p. 49).

E para ilustrar o seu entendimento quanto aos efeitos oriundos dessa interação docente, com base no estudo de Shimazaki (2006), a autora concluiu que as pessoas com deficiência intelectual podem ser capazes de aprender a ler e de escrever e transcender o uso dessas habilidades para além dos muros da escola (SHIMAZAKI, 2006 *apud* LEITE, 2016).

Foram incluídos como participantes da pesquisa, uma professora do Atendimento Educacional Especializado, que atuava na sala de recursos multifuncionais no local em que a pesquisa foi realizada, e três alunos com deficiência

intelectual, sendo: duas meninas, uma com treze (13) e a outra quatorze (14) anos; e um menino com oito (8) anos.

Sobre a caracterização dos participantes as únicas informações mencionadas pela autora é de que a docente possuía especialização em Educação Especial e que foi feito um levantamento sobre aspectos do perfil dos alunos do Atendimento Educacional da escola participante, a partir de informações em posse da coordenadora da escola. Já sobre a apresentação do seu *corpus*, destaca que foi obtido através da transcrição de 11 vídeos.

Sobre os vídeos obtidos, apresentam interações que variam entre “leitura, escrita e jogos digitais e não-digitais” (LEITE, 2016, p. 62). As transcrições foram realizadas “conforme as convenções adaptadas por Schnack, Pisoni e Ostermann (2005), a fim de expressar de modo mais fidedigno alguns destaques e nuances de fala-em-interação importantes nas análises” (idem, p. 2006, p. 62). Apresentamos a sistematização utilizada por Leite (2016) no quadro abaixo:

Quadro 2: Convenções utilizadas na transcrição das falas dos sujeitos

[texto]	Falas sobrepostas
=	Fala colada
(1.8)	Pausa
(.)	Micropausa
,	Entonação contínua
.	Entonação ponto final
?	Entonação de pergunta
-	Interrupção abrupta da fala
:	Alongamento de som
>texto<	Fala mais rápida
<texto>	Fala mais lenta
°texto°	Fala com volume mais baixo
TEXTO	Fala com volume mais alto
Texto	Sílaba, palavra ou som acentuado
(texto)	Dúvidas
XXXX	Texto inaudível
((texto))	Comentários do(a) transcritor(a)

@@@	Risada
↓	Entonação descendente
↑	Entonação ascendente
hhh	Expiração audível
.hhh	Inspiração audível

Fonte: Leite, 2016, p.10.

Com o propósito de encontrar os eventos e práticas de letramentos nos dados apresentados por Leite (2016), optamos inicialmente por denominar genericamente as ações que se voltavam ao desenvolvimento do aprendizado dos alunos com deficiência intelectual, no âmbito do AEE, como eventos pedagógicos, estivessem eles descritos⁴⁷ ou apenas reportados⁴⁸ nos dados de Leite (2016). Em seguida, passamos a esmiuçar esta classificação, categorizando as ações encontradas em: eventos de leitura, eventos de escrita, evento de compreensão textual, desenho/pintura/ilustração, letramento digital⁴⁹, outros jogos, eventos pedagógicos apenas reportados, mas que podem ser desenvolvidas como eventos de letramento, conforme indicado no quadro abaixo:

Quadro 3: Categorias atribuídas aos dados de Leite (2016)

Eventos de Leitura	2 Atividades de leitura literária infantil - mencionadas 1 Atividade de leitura – descrita 3 Atividades de leitura literária infantil – descritas 1 Atividade de leitura de livro – descrita 1 leitura de texto – descrita
Eventos de Escrita	Além do evento de escrita da situação 10, nenhum outro evento aparece reportado nos dados de Leite.
Evento de compreensão textual	1 Atividade de compreensão textual de livro literário infantil - descrita
Desenhos/Pintura/ilustração	1 atividade de pintura - reportada 1 atividade de desenho referente à história lida em livro de literatura infantil – reportada

⁴⁷ relatado com circunstâncias características; narrado (OXFORD, 2022, “sp”).

⁴⁸ que se mencionou; de que se fez menção; citado, referido, nomeado, assinalado (OXFORD, 2022, “sp”).

⁴⁹ Para Coscarelli o letramento digital é aquele que além de envolver habilidades para lidar com os textos digitais, por exemplo por meio da TDICs, que abrangem computadores, smartphones, lousa digital entre outros equipamentos, geralmente multimodais, são compostos “por um conjunto de textos não lineares, que oferecem links ou elos para outros textos, que podem ser ou conter imagens, gráficos, vídeos, animações, sons” (COSCARRELLI, 2009, p. 554 apud MENEZES; COUTO; SANTOS, 2019, p. 32).

	1 Pintura de desenho – reportada 1 atividade de desenho – reportada (dado comprometido ⁵⁰) 1 atividade de produção de desenho como atividade de interpretação/compreensão textual de texto literário – descrito
Letramento Digital	1 atividade de jogo digital 1 atividade de escrita digital – reportada
Outros jogos	1 jogo da memória – reportado
Eventos Pedagógicos apenas reportados, mas que poderiam ser desenvolvidos como eventos de letramento	1 atividade de Equações matemáticas (dado comprometido)

Fonte: organizado pelo autor com base em Leite (2016).

Sintetizado o panorama geral do trabalho de Leite (2016), passaremos neste momento à análise dos dados que consideramos relevantes para o objetivo que nos propusemos em nossa pesquisa. A situação pedagógica apontada no Quadro 2, apresenta o primeiro evento que chamou a nossa atenção para ser analisado. Julgamos ser relevante apontar que, ressalvadas as menções quanto à formação da docente participante e a categorização quanto ao gênero, idade e situação de deficiência dos alunos, a pesquisadora não descreveu nenhuma informação mais específica sobre as subjetividades dos participantes.

Apesar do considerável número de eventos pedagógicos apontados acima, atentamos para o fato de que muitas delas são apenas reportadas no trabalho da autora. Tanto que em relação aos gêneros apresentados no *corpus* de Leite (2016), só é possível identificar precisamente quatro eventos de leitura literária infantil. Consideramos que, na medida em que ela os apresentou como parte do *corpus* de sua pesquisa, a descrição dos mesmos, poderia possibilitar um maior esclarecimento para o leitor relativo à dimensão e desencadeamento dessas ações. Tomamos como exemplo a categoria Desenhos/Pintura/ilustração, na qual aparecem cinco ocorrências, porém nenhuma descrita. Do mesmo modo, ocorre nas ações que categorizamos como letramentos

⁵⁰ Em nossa pesquisa, para todos os trabalhos investigados, classificamos como dado comprometido todo aquele que não aponta o contexto de realização ou informação adicional que possibilite saber como foi utilizado pedagogicamente no AEE.

digitais, em que são apenas mencionadas quatro situações: três de jogos digitais de estratégia e uma de escrita digital.

Os dados também demonstram que, no âmbito do serviço educacional especializado investigado, há uma recorrência do uso de jogos digitais, especialmente de estratégia ou de raciocínio como Candy Crusch⁵¹ (LEITE, 2016) bem como de eventos de caráter ilustrativos em forma de desenhos e/ou pinturas. Consideramos relevante considerar o quanto a utilização destes jogos digitais, bem como dos desenhos e/ou pinturas, apresenta significações para o atendimento no contexto do AEE e que, pelo fato de serem apenas mencionados, impossibilita uma melhor apreciação acerca de seus efeitos. Assim, nos atemos apenas aos eventos de letramento descritos conforme apresentados pela autora, analisando 3 (três) destas interações.

Quadro 4: Evento de leitura de literatura infantil

<p>Breve contextualização do evento</p> <p>O evento abaixo refere-se à ação pedagógica presente no excerto 3, “Interação Professora-aluna” (LEITE, 2016, p. 67-68). No evento em questão, a docente do AEE propõe a aluna a realização de uma leitura literária infantil a partir de um material didático de outra professora do atendimento educacional especializado, conforme descrito abaixo.</p>
<p>Descrição do evento</p> <p>13 [...] volta e continua separando a atividade a ser feita</p> <p>14 naquele atendimento)), (0.5) deixa eu ver a ordem disso aqui</p> <p>15 (.) isso aqui foi a profe B ((usou-se B para ocultar o</p> <p>16 verdadeiro nome)) que fez com uma aluna dela. < e aí eu vou</p> <p>17 fazer contigo > (0.55) olha só. *eu trouxe um livro prá nós</p> <p>18 lermos (0.8) *conhece esse livrinho*</p> <p>19 ALU: *não*</p> <p>20 PRO: * não. então tu vai gostar.* (0.18) ((terminando de</p> <p>21 organizar suas folhas de atividade, trazendo para a mesa</p> <p>22 uma garrafa de água mineral para seu consumo) que friozinho.</p> <p>23 né? nos:sa. como foi o frio hoje de manhã. > tu veio bem</p> <p>24 agasalha ↑dinha<</p>

⁵¹“De acordo com o artigo de Vanessa Thees para a página Tectudo, Candy Crush Saga é um jogo de raciocínio lançado em 2012 pela empresa King, inicialmente para Facebook e depois liberado também para Android, iOS e Windows Phone. Em apenas um ano, o game se tornou o mais popular da rede social” (THEES, 2017, “sp”).

[...]

31 PRO: vamos ↑ ler. Vamos ler o nosso livrinho. ((levanta-se para
 32 buscar os personagens do livro colados em palitos, enquanto
 33 a aluna, folheia o livro sozinha: logo, senta-se novamente))
 34 olha aqui. * os principais personagens do nosso livro*. é a
 35 julieta. Jacarezinha, > pequena<. e a mãe dela. > a mãe não
 36 tem nome < (.) a gente pode até dar um nome pra mãe de:la.
 37 mas por enquanto no livrinho não tem ↓ nome. vamos ↑ ler. Aqui
 38 (indicando o início). começa a :qui . Julieta é o nomezinho
 39 de:la (0.3) ((começa a leitura)) julie:ta >a jacarezinha – de –
 40 papo-amarelo <. >* tu lê um pouquinho e eu leio também° que
 41 nem a gente fez aquele dia. pode ↑ ser. <
 42 ALU: então come:ça ((aluna evidencia traços de aborrecimento))

Fonte: Leite (2016).

Quanto à propositura, a estratégia que a docente do AEE utiliza ao apresentar a atividade para a aluna, “conhece esse livrinho” “[...] tu lê um pouquinho” (LEITE, 2016, p. 67-68), inicialmente, é louvável pela preocupação em buscar motivar a aluna para a atividade de leitura. Considerando que, ao se tratar das intervenções com pessoas com deficiência intelectual no AEE, a motivação para desenvolvimento das atividades é um dos desafios que o professor deve buscar superar, haja vista que o ritmo de desenvolvimento das estruturas intelectuais dessas pessoas é significativamente mais lento (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010).

Compreendemos que a iniciativa da docente convidar a aluna para dividir a leitura com ela apresenta dois fatores: o decisivo, ao dar a aluna a possibilidade de aceitação ou recusa da proposta em si, considerando que ela poderia dizer que sim, ou que gostaria de ler sozinha, ou ainda que não queria ler; o participativo, em caso de aceitação da proposta de leitura, a aluna estaria participando ativamente da atividade proposta.

Neste sentido, entendemos que a docente agiu de forma assertiva, quando compartilhou com a aluna o poder de decisão sobre a realização ou não da atividade de leitura proposta. O dado acima se identifica diretamente com o questionamento que motivou a nossa pesquisa, “professor, por que ninguém me ensina a ler?”. Além disso, aponta que há um interesse da docente em relação à aluna, quanto ao aprendizado dessa

habilidade. Ainda mais, há um cuidado em compartilhar a tarefa entre as duas, algo que fica explicitamente evidenciado no trecho, “[...] tu lê um pouquinho e eu leio também que nem a gente fez aquele dia. Pode ser?” (LEITE, 2016, p. 67-68), o que poderá gerar, como consequência, uma (re)significação do aspecto afetivo entre a aluna e a docente participante.

Ambos os fatores, decisivo e participativo, são fundamentais para a inclusão da pessoa com deficiência intelectual em um determinado grupo social. Diante do contexto escolar, quando o docente oportuniza ao aluno com deficiência intelectual, atividades que o mobilize a se posicionar como sujeito, poderá contribuir no processo de ensino-aprendizagem dessa pessoa, na medida em que esse aluno passa a se sentir incluído e legitimado pela referência docente como alguém capaz, tal qual os demais alunos.

Novamente, com base em nosso aporte teórico, entendemos que estas intervenções devem ser pautadas nas necessidades e interesse do aluno, o que exige do docente do AEE que promova intervenções específicas pautadas nas necessidades do aluno nesta condição (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010). Neste sentido, o uso frequente de diminutivos por parte da docente, que aparece no Quadro 4, acima, dá-se como estratégia de convencimento para a aluna, talvez pela professora considerar que o uso do termo no diminutivo, “livrinho”, contribuisse para uma aceitação da atividade por parte da aluna participante.

Estratégias de convencimento como a aludida acima são muito recorrentes no cotidiano escolar, mormente nas práticas de ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Porém, se a utilização de comandos construídos no diminutivo – tais como, “olha a letrinha desse livrinho é bem pequenininha”, “vamos fazer uma leiturrinha”, aparentemente pode apresentar para o leitor em formação uma sensação de leveza, por outro, é preciso esclarecer que o uso recorrente desse tipo de expressões ao propor eventos de leitura no âmbito escolar para/com pessoas com deficiência intelectual, podem contribuir com a propagação de uma percepção infantilizada dessas pessoas, as colocando novamente em uma condição de incapazes, sem vontade própria ou qualquer capacidade de julgamento. Ou seja, corrobora para uma propagação da pedagogia da negação, pelo excesso de protecionismo que as subestimam (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010).

Ainda sobre o uso dos diminutivos como estratégias pedagógicas, os excessos de sua utilização, como fator motivador no aprendizado da leitura, podem causar uma falsa impressão de que as leituras prazerosas ou os bons livros são aqueles que contêm apenas poucas palavras ou poucas páginas. Algo que provoca uma aparente sensação da leitura como um mal necessário, algo sofrido, a depender da espessura do texto, do tamanho da fonte, da quantidade de páginas. Consideramos importante compreender que a leitura, enquanto habilidade de conhecimento que pode contribuir para a inclusão social, tem uma importância que nem sempre estará atrelada ao prazer por aquilo que se lê.

Para ilustrar melhor a sensação que nos apresenta o trecho do evento acima, seria como explicar à criança sobre tomar uma vacina injetável, dizendo que “é só uma picadinha”, “vai doer um pouquinho, mas é bom pra saúde”. Porém, não temos como avaliar através dos dados apresentados acima se a estratégia da professora quanto à propositura de leitura, fazendo uso dos diminutivos, é algo recorrente ou excessivo.

Dirigindo a nossa análise para o trecho, “[...] volta e continua separando a atividade a ser feita naquele atendimento [...] deixa eu ver a ordem disso aqui (.) isso aqui foi a profª B [...] que fez com uma aluna dela. < e aí eu vou fazer contigo >” (LEITE, 2016, p. 67), apresenta um outro aspecto relevante ao processo de leitura em questão. Trata-se do planejamento pedagógico. No tocante ao planejamento do evento de leitura, os dados apontam duas especificidades que devem ser levadas em consideração: a organização didática e a previsão:

- A organização – por buscar ao máximo uma melhor interação e aproveitamento do tempo em sala de aula, considerando os objetivos que a docente almejava atingir com a aluna, constatamos que houve uma interrupção para (re)organizar o material que seria utilizado no momento da execução, causando uma ruptura ou, pelo menos, dificultando a interação professora-aluna.
- A previsão – a docente deveria ter considerado a aceitação ou não da proposta pela aluna, a necessidade de adaptação quanto aos objetivos que pretendia atingir.

Batista e Mantoan (2007) destacam a importância do planejamento pedagógico na perspectiva inclusiva, sobretudo quanto ao que será desenvolvido, da mesma forma que defendem a execução da proposta curricular do AEE, pois só assim será possível avaliar o que se aprendeu.

Sobretudo, considerando que as pessoas com deficiência intelectual podem apresentar dificuldade de atenção e concentração, além da própria complexidade que estas pessoas têm para se reconhecer como alunos e compreenderem a sua relação com o saber (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES,2010), as possíveis distrações ocasionadas pela movimentação da professora para (re)organizar a atividade proposta, são fatores que podem interferir negativamente nesse processo de mediação da aprendizagem. Como já apontado em nossa fundamentação teórica, José Carlos Libânio (2013) compreende que a educação escolarizada é um processo intencional e organizado. Portanto, para que o processo ensino-aprendizagem ocorra, alguns fatores são necessários, dentre os quais o planejamento.

Especificamente sobre o contexto de pessoas com deficiência intelectual, desde a investigação inicial sobre o conhecimento prévio destes alunos até a escolha e organização da intervenção pedagógica, é necessária uma rigorosa preparação que antecede a prática da sala de aula. Como bem defendem Gomes *et all.* (2010), todo a mediação docente desenvolvida no Atendimento Educacional Especializado exige que o professor planeje as suas ações mediante significações que “visam ao progresso no desenvolvimento da aprendizagem do aluno” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p.14). Ou seja, a partir da análise do dado acima, fica clara a presença do imprevisto quanto à atividade a ser desenvolvida com a aluna na sala de recursos.

Essa “improvisação” pode resultar em alguns fatores que alargam ainda mais as complexidades da relação ensino-aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado, como por exemplo, a negligência da desaprovação manifestada pela pessoa a quem está sendo oferecido aquele atendimento, como aparece explícito no trecho, “a aluna evidencia traços de aborrecimento” (LEITE, 2016, p. 68). A partir da experiência descrita acima, surgem alguns questionamentos referentes à relação entre o evento de leitura e a prática que ele visa: será que se a autora tivesse planejado com antecedência a proposta de evento de leitura, buscando levar em consideração temas de interesse da aluna, o acolhimento da atividade não ocorreria mais facilmente, por se tratar de algo mais significativo para ela? Será que estas demonstrações de aborrecimento não têm origem em uma prática repetitiva de leituras não significativas para a aluna?

Sobre práticas significativas para as pessoas com deficiência intelectual no contexto do AEE, autores como Padilha (2001), Gomes e (2010), Verde *et all.* (2010),

Salustiano, Figueiredo e Fernandes (2007), chamam a atenção para a necessidade de que, as atividades propostas para os alunos com deficiência intelectual, possam ser o mais próximo da realidade destes, para que despertem o seu interesse e possibilitem aprendizagens significativas. Para Salustiano e outros (2007), os alunos com deficiência intelectual podem se apropriar não só da aprendizagem da língua escrita, “mas também das estratégias utilizadas pelo mediador” (SALUSTIANO; FIGUEIREDO; GOMES, 2007, p. 80).

Porém, os citados autores postulam que há uma necessidade desta mediação se pautar no preceito da realidade desse aluno e não no princípio do preconceito. A partir do dado apresentado e do postulado citado, remetemo-nos a outras questões: como a docente participante enxerga a sua aluna do AEE em relação ao seu desejo e capacidade para aprender? Como a aluna enxerga os gestos, as falas e as atitudes da docente do AEE em relação à sua capacidade de aprendizagem? Há um interesse da professora participante em ensinar a aluna com deficiência intelectual a ler? Do mesmo modo, há interesse dessa aluna em aprender? Deixaremos estas questões como reflexões que podem ser levantadas, tanto pelos docentes do AEE quando forem produzir suas propostas de mediação pedagógica, quanto para pesquisadores que abordem o tema do letramento no âmbito do AEE em pesquisas posteriores.

O terceiro aspecto deste evento de letramento que nos chama atenção, após conseguir finalmente organizar o material improvisado para a aula, é a forma repentina com a qual a professora propõe a atividade para a aluna, apesar de uma fala aparentemente acolhedora e afetuosa. No trecho, “[...] vamos ler. Vamos ler nosso livrinho”, é possível observar que a professora simplesmente convida a aluna para uma leitura literária, sem uma contextualização prévia que a envolvesse ou provocação que a motivasse para a leitura.

No caso do letramento literário, Cosson (2006) propõe dois tipos de sequência de letramento literário, a básica e a expandida. No caso da sequência básica, os eventos de letramento seguem um processo que pode se dar respectivamente: pela motivação - que deve ser realizada antes da própria leitura, seja através da apresentação do tema ou de elementos do livro que o leitor não conheça, aguçando a curiosidade sobre o que é tratado no livro; pela introdução - momento de apresentação do texto com a exposição do título, dando permissão para que o leitor folheie, bem como com a propositura de

questionamentos sobre as expectativas dos leitores em relação ao que o texto traz; pela leitura - momento da leitura do texto propriamente dito, que pode ser mediada e/ou compartilhada ou não; pela interpretação - etapa que acontece em duas partes, sendo a primeira chamada interna, ocorrendo durante a decifração do código linguístico, e a segunda, externa, que ocorre após a leitura e deve ser mediada pelo professor, com o objetivo de alcançar as interpretações dos alunos sobre a obra, solicitando que eles façam resumos orais ou escritos do que foi lido e discutido coletivamente⁵².

A partir dos postulados de Cosson (2007) e dos dados obtidos, compreendemos que, a mediação da professora poderia ter sido melhor aceita pela aluna, caso os processos acima fossem desenvolvidos, pois é preciso se propor no AEE atividades, a partir dos interesses do aluno e das possibilidades existentes para que se alcance a vinculação ensino-aprendizagem com êxito, como postulam Gomes *et all.* (2010). Neste sentido, um diálogo prévio envolvendo provocações sobre a leitura pretendida e partindo da realidade da aluna participante, poderia favorecer essa proposta. Porém, necessitaria que a abordagem da professora do AEE tivesse sido previamente bem planejada, levando em consideração, inclusive, a possibilidade de talvez sugerir mais de um tipo ou gênero textual.

Passemos agora à análise de um evento de leitura de livro relatado pela mesma pesquisadora.

Quadro 5: Evento de leitura de um livro de gênero não especificado

<p>Breve contextualização do evento</p> <p>Trata-se da ação pedagógica descrita no excerto 5, “Interação Professora-alunas (LEITE, 2016, p. 73), na qual a docente do AEE apresenta como proposta didática, a leitura de um livro.</p>
<p>Descrição do evento</p> <p>7 PRO: olha só↓ eu trouxe esse livri:nho pra gente <ler>. é uma</p> <p>8 história bem <peque:na></p> <p>9 ALU1: °não acre↓dito°</p> <p>10 PRO: aham. olha só (0.5) é bem pequenini:nho.</p> <p>11 ALU1: ah. pequenininho.</p> <p>12 PRO: >oh-oh< só isso (0.3) olha o tamanho da letrinha @@@</p>

⁵² Não nos aprofundamos na sequência expandida por, na opinião do citador autor, voltar-se mais para as necessidades do ensino médio (COSSON, 2006).

- 13 ALU1: Ah. eu não vo:u ler.
- 14 PRO: eu te ajudo. que nem eu faço <sem:pre>. pode ↑ser
- 15 ALU1: °não°
- 16 PRO: eu começo. e aí tu me ajuda.
- 17 ALU1: <não vou ler>
- 18 PRO: o↑lha. depois nós vamos fazer um exercício que eu já fiz
- 19 ho:je de manhã (.) e a (nome da aluna b) gostou. pode ↑ser.
- 20 ALUN1: não.>eu não vou ler< (0.4) é ↑sério.

Fonte: Leite (2016).

Conforme o Quadro 5, a docente apresenta uma proposta de leitura de livro, utilizando como fator motivador, o uso de termos no diminutivo – “livrinho”, “pequeninho”, “letrinha” – buscando atingir o interesse da aluna pelo uso de diminutivos. A estratégia da docente, quanto ao tamanho da leitura sugerida, fica ainda mais explícita no trecho, “olha só, é bem pequenininho” (LEITE, 2016, p. 73). Reconhecemos a tentativa exaustiva da docente em buscar o acolhimento do evento de leitura por parte da aluna, sobretudo quando ela se coloca como mediadora da proposta de atividade, “eu te ajudo”.

Contudo, enquanto apresentado no Quadro 4, a aluna participante apenas esboça, na face, traços de aborrecimento. No evento acima, a aluna participante claramente se manifesta contra a proposta de leitura, sendo que há um novo elemento que compreendemos ser relevante para o processo proposta/interesse, a desconfiança da aluna em relação ao discurso da docente. Essa constatação fica explícita no trecho em que a professora diz, “[...] é uma história bem pequena” e a aluna responde, “[...] não acredito” (Idem, 2016).

Também reconhecemos que a docente optou, mais uma vez, por oportunizar para a aluna o poder de decisão, quanto ao acolhimento da atividade e o desenvolvimento da leitura de forma compartilhada, algo explicitado no questionamento da professora, “pode ser?”. Compreendemos que a soma de ambas as estratégias, mediar/ajudar e compartilhar o direito à decisão e execução, contribuem efetivamente para o desenvolvimento do reconhecimento da pessoa com deficiência intelectual como aluno e o seu protagonismo no ambiente social.

Como já trouxemos em nosso aporte teórico, a prática docente do AEE, bem como da sala de aula tem entre as suas atribuições, contribuir para o desenvolvimento das funções mentais superiores (VIGOTSKI, 1991) que podem, por sua vez, incidir no processo de inclusão das pessoas na sociedade e isto inclui deliberar e decidir sobre questões de seu interesse quando lhes competem. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado “deve permitir que o aluno saia da condição de não saber, ou recusa de saber para se apropriar de um saber que ele tenha consciência de que construiu” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 23).

Contudo, mais uma vez chamamos atenção para o uso frequente dos termos no diminutivo, bem como para o fato de que, apesar de toda a insistência da professora, a resposta da aluna, seguidamente foi negativa, ao ponto de destacar quatro vezes que não iria ler. Neste sentido, apresentamos as seguintes questões: considerando que após toda a insistência da professora mediante o argumento no diminutivo e as repetidas respostas negativas da aluna em participar do evento, não seria o momento da professora participante apresentar uma outra proposta? De acordo com Kleiman (2007, p. 5), é preciso compreender que um evento de letramento “não se diferencia de outras atividades da vida social”. A autora, que se pauta em uma perspectiva social, defende que o evento de letramento é mobilizado de acordo com interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns através de diferentes saberes.

Neste sentido, todo o esforço da professora em persistir na tentativa de convencimento da aluna para realizar a atividade de leitura, passa a provocar um efeito contrário à intenção da docente, pois os interesses e metas comuns destacados por Kleiman (2007) como fatores de mobilização dos eventos de letramento, não são levados em consideração. Ou seja, na medida em que a professora propôs a atividade, desenvolveu de alguma forma, em mais de uma ocasião, estratégias que levassem a aluna a se interessar pela realização da leitura e repetidamente obteve uma resposta negativa da aluna, quanto ao interesse em participar da atividade, entendemos que as metas e interesses neste evento de letramento são antagônicos e precisam ser revistos por quem media o evento, no caso a professora.

Ante o exposto, quando a professora transcende da motivação para a insistência em desenvolver aquele evento de letramento, mesmo com a legítima preocupação em desenvolver a leitura da aluna, surge mais um episódio característico daquilo que nosso

aporte teórico apresenta como Pedagogia da Negação, pois não está considerando as subjetividades e significações deste evento, principalmente o interesse desta pessoa, algo fundamental para que a aprendizagem ocorra (GOMES; MANTOAN, 2007; VERDE; POULIN; FIGUEIRDO, 2010; GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Como já destacamos em nosso aporte teórico, compete ao docente em sua intervenção observar as necessidades, bem como o interesse do aluno com deficiência intelectual (VERDE; FIGUEIREDO; POULIN, 2010). Esmiuçando estes dois aspectos, é preciso considerar: como necessidades, aquelas específicas do aluno, que vão desde as estruturas físicas, psíquicas e fisiológicas às condições sociais e culturais; e como sendo interesses de cunho mais gerais, a vontade ou disposição para efetuar aquele tipo de atividade proposta. Dito isso, não adianta o docente preparar uma única opção de intervenção, ao mesmo tempo não adianta preparar milhares sem planejamento e significado. É preciso conhecer o aluno, estudar caso a caso, não apenas os aspectos ausentes, mas sobretudo as capacidades, as aprendizagens e as subjetividades que, também, envolvem os interesses prévios desse público, inclusive extra-escolares (GOMES; MANTOAN, 2007).

Não estamos afirmando que competiria a docente realizar um trabalho clínico, mas buscar ao máximo estar atenta aos aspectos mais genéricos da sua aluna, que pudessem contribuir para um melhor desenvolvimento de uma proposta de aprendizado. Os postulados dos autores acima citados indicam que, ao docente compete observar o contexto dos alunos, promover interações por meio de estratégias atrativas para o estudante com deficiência intelectual, mediante estimulações que o provoquem (GOMES; MANTOAN, 2007; VERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010; GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Neste sentido surgiram algumas questões que podem ser refletidas em outras investigações. Caso a professora tivesse, ainda no planejamento, observado as informações mais gerais sobre a aluna investigada, como por exemplo, onde mora, com quem mora, sobre os eventos de leitura doméstica, sobre os assuntos que atraem a atenção da aluna, será que a intervenção não teria tido uma melhor aceitação? Ao mesmo tempo, tivesse a professora realizado uma provocação inicial desse material, contextualizando com as significações da aluna, será que a motivação não teria sido maior?

Passemos ao terceiro e último evento que será objeto de nossa análise, dentre os apresentados por Leite (2016).

Quadro 6: Evento de leitura de livro

<p>Breve contextualização do evento</p> <p>O evento “Interação Professora-alunas” (LEITE, 2016, p. 77) trata de uma prática pedagógica em que a docente do AEE negocia com uma aluna a construção do significado da palavra física, situada no contexto da leitura de um livro.</p>
<p>Descrição do evento</p> <p>84 ALU: <↑fí:sica ></p> <p>85 PRO: é. física não. >só educação física<</p> <p>86 ALU: é. só educação fí:sica.</p> <p>87 PRO: vocês não têm ainda. e ↑ aí (0.4) teve coi:sas que ele</p> <p>88 não sabia fazer. ↑ né. ele não conseguia amarrar os</p> <p>89 sapa:tos. olha só. ele foi caminhar com</p> <p>90 quatro ani:nhos que ele conseguir aprender. >bem</p> <p>91 diferente, né > então. assi:m. sabe o que eu ↑pensei</p> <p>92 ALU: lá vem ela. > lá vem ela < lá vem, lá vem.</p> <p>((No final da leitura que estava sendo realizada pela aluna, aparece a palavra Física com o sentido de “ciência que investiga as leis do universo”, apreensão de significado que a aluna não possuía.))</p>

Fonte: Leite (2016).

No terceiro evento que analisamos, a docente participante está desenvolvendo uma leitura, porém não conseguimos especificar o gênero textual nos dados obtidos. Neste evento, a professora utiliza uma outra forma de abordagem para atrair a atenção da aluna. Desta vez, a proposta trazida pela docente indica que ela utiliza expressões do texto para apontar à aluna características de semelhança entre a aluna e a personagem do texto, conforme aponta o trecho abaixo.

PRO: teve coisas que ele não sabia fazer, né. ele não conseguia amarrar os sapatos. olha só. ele foi caminhar com quatro aninhos que ele conseguiu aprender. Bem diferente, né então. assim. sabe o que eu pensei?

ALU: lá vem ela. lá vem ela lá vem, lá vem. (LEITE, 2016, p. 77.)

Como é possível perceber, essa tentativa de aproximação entre a personagem do texto e a aluna, é realizada ressaltando que havia características diferentes na personagem das demais pessoas, como no caso da condição da aluna participante. Nesse caso, a personagem e aluna se assemelhavam por serem diferentes em algumas coisas das demais pessoas. Todavia, a aluna expressa claramente a sua irritação com a proposta, o que nos leva a duas possibilidades. A primeira delas é a de que, talvez, a aluna participante não

quisesse se identificar como diferente, que sabe, possivelmente, ser um sinônimo de deficiente, palavra mais carregada de estereótipos negativos (JANNUZZI, 2012). Partindo desta hipótese, a aluna poderia não se perceber naquela condição ou, até se identificando, não gostar de estar sendo comparada com outra pessoa, mesmo que ainda fictícia. A segunda possibilidade, é a de que a aluna já poderia ter passado por outro momento de comparação no seu contexto familiar, no contexto escolar da sala regular e, até mesmo, no Atendimento Educacional Especializado ou até mesmo houvesse um recorrente hábito da professora de ressaltar que a aluna se enquadra em um grupo diferente dos padrões de normalidade, mas que existem outras pessoas que se assemelham a ela.

O fato de a professora buscar essa aproximação, partindo do que poderia ser visto como uma falta ou dificuldade na personagem, também apresenta características de um evento de letramento pautado na Pedagogia da Negação. Nesse sentido, sugerimos que, a tentativa de aproximação entre a personagem do texto lido e a aluna participante, objetivava evidenciar a representação de que pessoas com deficiência também podem alcançar realizações importantes, promovendo uma imagem positiva desse grupo social.

Através dos dados, compreendemos que foi levado em consideração na comparação entre a aluna e a personagem, especialmente o estereótipo da diferença pela falta de algo, ainda que sob um discurso de igualdade que se dá pela diferença. Considerando que a Pedagogia da Negação “se apoia sobre a ideia de insuficiência ou de lacuna, mesmo de falta” (VERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p.12), deixamos as seguintes questões: não estaria a mesma reproduzindo esta prática, quando o foco da sua abordagem se pautou na condição que poderia estereotipar negativamente a aluna?; por mais louvável que se apresente a iniciativa da docente em aproximar a aluna da personagem, se ao invés de apontar a semelhança pela diferença e apontasse diretamente realizações da personagem, será que a aluna participante não reagiria de uma forma diferente, quanto a aceitação da atividade?

Dando continuidade à análise do evento de leitura, a aluna não compreendia o sentido em que a palavra “física” estava sendo utilizada, pois ainda não havia se deparado em seu contexto escolar ou doméstico com o termo física, no sentido de “ciências que investiga as leis do universo” (LEITE, 2016, p. 77). A autora ainda ratifica o significado da palavra, cujo sentido estava sendo negociado com a aluna quando narra o seguinte

trecho: “No enredo da história do livro, dizia-se que Einstein era um gênio da Física, mas não conseguia cumprir demandas comuns do dia-a-dia” (LEITE, 2016, p.77-78).

Relacionando o evento descrito no Quadro 6 com o trecho acima, é possível perceber que, implicitamente há, mais uma vez, uma preocupação em apresentar para a aluna com deficiência, um texto em que o personagem tem como característica, algo que possivelmente o categoriza como diferente, o que implicitamente, aponta para uma busca de aproximação entre a condição de pessoa com deficiência intelectual que a aluna se encontra com a dificuldade que o renomado cientista, ali em forma de personagem, sofria no cumprimento de algumas demandas comuns do dia a dia, segundo a leitura trazida pela docente. Novamente, essa mediação por meio de uma tentativa de aproximação pelos aspectos deficitários da personagem obteve como desfecho da atividade proposta um comportamento de recusa por parte da aluna participante, como descrito no trecho, “lá vem ela, lá vem ela” (*Ibidem*, p. 77).

Contudo, como os dados não apresentam o início do evento, não há possibilidade de observarmos as ações introdutórias da docente para saber se houve uma preocupação em contextualizar antecipadamente a leitura, partindo de provocações que pudessem levar a aluna ao interesse pela leitura do texto, inclusive destacando os grandes feitos do cientista mencionado. Os dados ainda apontam que a professora pouco esclareceu para a aluna a diferença entre o significado da palavra física, no contexto em que a aluna a conhecia, como educação física, e o termo no sentido de ciência que investiga as leis do universo, ao dizer que ela irá se deparar em outro momento e ponto.

Neste sentido, será que teria sido mais produtivo, no sentido de desenvolvimento das faculdades psicológicas superiores da aluna, se a docente tivesse instigado a metacognição da aluna? De acordo com Salustiano, Figueiredo e Fernandes (2007, p. 80) “a mediação pedagógica é mais significativa e eficiente quando resulta na combinação de estratégias variadas, orientadas em função das dificuldades e potencialidades dos sujeitos e da situação problema”. Compreendemos que a professora transita exatamente em direção contrária ao entendimento de Salustiano *et al.* (2007) no trecho da gravação correspondente ao citado evento de letramento: “ALU: [...] física. PRO: é física não. só educação física. [...] PRO: vocês não têm ainda” (LEITE, 2016, p. 77).

Não consta nos dados de Leite (2016) nenhuma outra instrução ou aprofundamento em relação ao uso do termo naquela situação de leitura. Nossos aportes teóricos indicam exatamente o contrário, sobretudo quanto à necessidade do docente mediar a aprendizagem mediante processos que estimulem a construção das metacognições, através de provocações significativas para o aluno com deficiência intelectual (VERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p.12).

Dito isso, consideramos que, entre outros fatores, situar o leitor iniciante no contexto em que o texto se apresenta, poderia ser uma estratégia que contribuísse para uma melhor fruição da leitura e compreensão. Assim, competia à professora, ao se deparar com o termo no texto, trazer exemplos do novo sentido que a palavra Física apresentava naquele contexto. Realizar comparações, provocar a curiosidade para a aluna, a fim de causar um necessário desequilíbrio, que a remetesse ao desenvolvimento de um novo conhecimento.

Diante do exposto, é possível percebermos nos três eventos de letramento que analisamos do trabalho de Leite (2016) que há uma preocupação por parte da docente participante da pesquisa em desenvolver a habilidade de leitura, por meio de eventos de letramento, mediante quantitativo de eventos que aparecem nos dados, tanto mencionados quanto descritos. Ao mesmo tempo, o foco no desenvolvimento do letramento escolarizado, principalmente relacionados às práticas sociais destinadas à alfabetização, é bem evidente, o que não quer dizer que se deve perder de vista a função social da escrita no Ensino Fundamental. Os dados ainda apontam que há um esforço da docente em efetivar o aprendizado e buscar o interesse das alunas participantes da investigação, nas atividades que se voltam ao desenvolvimento intelectual. No entanto, a abordagem da docente não atrai a atenção e a vontade das alunas pelas atividades sugeridas, dificultando esta interação na relação ensino/aprendizagem.

Um aspecto que deixamos para tratar após a análise dos dados, diz respeito à subjetividade dos participantes da pesquisa. Sentimos, desde o início da análise dos dados apresentados pela referida autora, que poucos elementos dos contextos individuais da docente, bem como das alunas, foram trazidos em sua pesquisa. Outro fato relevante é que a docente tem uma formação em Educação Especial, algo que poderia contribuir para uma maior compreensão das peculiaridades didáticas, referentes ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual no contexto da sala regular e do AEE.

Compreendemos assim, que a docente estava legalmente apta para o exercício da docência neste serviço especializado por conta de sua formação, inclusive pela possibilidade de ter tido acesso ao conhecimento teórico acerca das peculiaridades do Atendimento Educacional Especializado. Apresentamos este argumento, pois muitos deles estão referenciados nos manuais e livros técnicos, (re)produzidos pelo Ministério da Educação, para o Atendimento Educacional Especializado⁵³ e devem constar no acervo físico do material de consulta do AEE como subsídios para a comunidade escolar.

o mesmo tempo, cientes de que estes subsídios didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação não apresentam uma “receita de bolo” quanto às metodologias que poderiam vir a ser desenvolvidas com as pessoas com deficiência intelectual, ressaltamos a necessidade de estarmos atentos para estes alunos, sobretudo através da observância de suas capacidades e não daquilo que falta (GOMES; MANTOAN, 2007; VERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2007). O que nos leva aos seguintes questionamentos: como tem se dado a abordagem acerca das práticas e eventos de letramento nas formações iniciais e continuadas de licenciaturas? Tem havido espaço nos componentes curriculares do ensino superior para tratar dos aspectos de desenvolvimento da linguagem com alunos com deficiência intelectual?

4.2 Eventos e práticas de letramento no AEE em Freitas (2018)

A próxima pesquisa que compõe o nosso *corpus* tem como título *Práticas de Leitura e Escrita para Alunos com Deficiência Intelectual ou Deficit Cognitivo Utilizando o Espaço da Sala de Recursos Multifuncionais*, de autoria de Marcia Cristina Mendes de Freitas. A investigação “caracteriza-se como Estudo de Casos Múltiplos” (FREITAS, 2018, p. 75) e teve como objetivo principal “desenvolver práticas de alfabetização e letramento, na Sala de Recursos Multifuncionais, para favorecer o processo de aquisição de leitura e escrita desses alunos com deficiência intelectual ou déficit cognitivo” (2018, p. 75).

⁵³ BRASIL. **Catálogo de Publicações.** Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=860&id=12625&option=com_content&view=article. Acesso em: 9 de mai. de 2022.

Sobre os participantes da pesquisa, tratavam-se de 4 alunos, sendo: 2 meninas, ambas com 8 anos de idade, matriculadas no 2º ano do ensino fundamental; 1 menino de 9 anos matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental; 1 menina de 12 anos, matriculada no 5º ano do Ensino Fundamental. Como critério de escolha dos participantes, descreve a autora:

estar matriculado no primeiro segmento do Ensino Fundamental; ter diagnóstico de deficiência intelectual ou déficit cognitivo; frequentar a Sala de Recursos Multifuncionais; estar em processo de alfabetização e ter o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos responsáveis. (FREITAS, 2018, p. 85)

Buscando alcançar resposta para o problema de pesquisa, “Como a Sala de Recurso Multifuncional pode favorecer o processo de leitura e escrita dos alunos com deficiência intelectual?” (FREITAS, 2018, p. 28), a referida autora apresentou os seguintes objetivos específicos:

analisar, na literatura específica para Educação Especial, as políticas públicas para as pessoas com deficiência e as dificuldades encontradas no processo de aquisição da leitura e da escrita, além de analisar as propostas de intervenção nesse campo. [...] desenvolver, com base na literatura existente, uma proposta de sequência didática na Sala de Recursos Multifuncionais, com foco no processo de leitura e escrita dos alunos com deficiência intelectual. [...] observar quais as repercussões das práticas de leitura e de escrita que ocorriam ou não com a sequência didática aplicada. (FREITAS, 2018, p. 75).

Além dos interesses implícitos relativos aos desafios vivenciados em sua experiência enquanto docente, a citada pesquisadora considera, coerentemente, mediante os dados do IBGE de 2010, a relevância social de sua pesquisa devido ao aumento significativo das pessoas com deficiência intelectual nas salas regulares, o que implica em “novas questões a serem refletidas pela escola, a fim de garantir a qualidade e a aprendizagem desses educandos” (FREITAS, 2018, p. 20).

Porém, entendemos que para aqueles que almejam garantir um maior engajamento por parte da sociedade pelos temas que envolvem a deficiência, principalmente no âmbito científico, é necessário que afirmações relativas aos quantitativos, que envolvem estas pessoas, nos mais variados contextos da sociedade, sejam explícitas e muito bem destacadas nos textos e apresentações para que as pessoas possam analisar criticamente que estes dados estatísticos representam. Deixamos, então, a sugestão para que ao se tratar de questões quantitativas, referentes a qualquer grupo social, a fim de agregar outras lentes que possibilitem uma análise qualitativa, as estatísticas possam ser apresentadas de forma objetiva.

Freitas também observa, com base em Cosson (2016), que o tema abordado em sua investigação, embora seja de grande importância para “o desenvolvimento de estudos referentes à leitura e escrita, assim como o processo de letramento dos alunos com deficiência matriculados nas classes comuns” ainda “é pouco explorado” (*Ibidem.*, 2018, p. 26).

Em relação aos referenciais teóricos do estudo, no capítulo *O Contexto Histórico da Educação Especial*, a autora apresenta um panorama histórico de “como as pessoas com deficiência são vistas e tratadas pela sociedade ao longo da história da humanidade” (2018, p. 29). Na seção, *Conhecendo os alunos com a Deficiência Intelectual*, apoia-se, sobretudo, em Pletsch (2009) e nas considerações da AAIDD (2011), para trazer algumas reflexões conceituais sobre a deficiência intelectual.

Embora não tenha sido um objetivo específico de Freitas esmiuçar o processo de desenvolvimento e assimilação do termo deficiência, tão pouco desenvolver uma pesquisa histórica sobre a condição da deficiência intelectual, ao percebermos uma proximidade entre o objeto e os objetivos de Freitas (2018) com os da nossa pesquisa, especialmente quanto letramento como fenômeno social desenvolvido com/por pessoas com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado, entendemos que para haver uma análise qualitativa deste fenômeno, é fundamental compreender o processo de constituição desta condição social atualmente denominada deficiência intelectual.

A autora se pautou, novamente, em Pletsch (2009) para apontar que o uso do termo “deficiente intelectual” se disseminou a partir da *Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual*, realizada no Canadá, em 2001. Também informa que a definição de deficiência intelectual se baseia nas concepções conceituais da AAIDD. Contudo, não faz maiores considerações acerca dos valores sócio-políticos e econômicos, assim como as perspectivas que estão por trás desta conceituação.

Ao longo do nosso aporte teórico, buscamos esclarecer que o termo deficiência, genericamente, foi propagado na sociedade por meio de uma sinonímia com outros termos enviesadamente preconceituosos como: falta, incompetência, desqualificação, incapacidade, limitação, inábil, entre outros (PADILHA, 2001; BATISTA; MANTOAN, 2007; CORDEIRO, 2007; DINIZ, 2007; FIGUEIREDO; FERNANDES, 2007; VERDE;

POULIN; FIGUEIREDO, 2010; JANNUZZI, 2012). Assim, defendemos que esta reflexão não pode ocorrer de forma maniqueísta, seja pela perspectiva médica, social, histórico-cultural, pois compreender este fenômeno social na atualidade requer do pesquisador atenção aos contextos orgânicos, sociais, políticos e culturais, que levaram as correntes do pensamento majoritárias em uma determinada época, a postularem suas teses sobre um determinado objeto, aqui, de modo especial, sobre a deficiência.

Nesse sentido, sentimos falta em sua argumentação de algo que poderia ter contribuído para o alcance de um dos seus objetivos específicos, analisar as políticas públicas para as pessoas com deficiência, apontando os aspectos que estão por trás dos termos estereotipados que estão associados à deficiência, sobretudo porque é sob alguma/s perspectiva/s científicas que recorrentemente as políticas públicas buscam se embasar. Ou seja, saber quando, como, o porquê e para quem o termo deficiência foi difundido.

Prossegue, a partir das considerações de Brasil (2007) e Silva (2016), discutindo os desafios vivenciados no cotidiano pedagógico das pessoas com deficiência intelectual, quando se trata da construção do conhecimento, defendendo que os mesmos ocorrem

[...] devido às questões que a escola preconiza e também devido à realidade de sala de aula, que se vê em diversos municípios, como o número excessivo de alunos, impossibilitando a mediação do professor para com o aluno com deficiência e espaços conservadores e autoritários (FREITAS, 2018, p. 40-41).

Ante os argumentos de Freitas (2018), sugerimos novamente uma reflexão para além do desafio apresentado, nesse caso para além da estrutura física e humana da escola. Como já abordado em nosso capítulo teórico, a historicidade nos mostra que, enquanto política pública, a educação popular ou massificação da educação, tem servido em demasia aos interesses do (neo)liberalismo, especialmente para a reprodução de mão de obra, ao mesmo tempo em que também se comporta como aparelho de ratificação ideológica. Diante do contexto apresentado, pautado em uma perspectiva reprodutivista, o investimento na educação das classes minoritária se torna in(ex)cludente, de acordo com os interesses das classes hegemônicas, o que nos permite ratificar que é preciso compreender que essa exclusão, intimamente ligada ao fracasso escolar, possui uma história que precisa ser recorrentemente investigada (PATTO, 1990).

Outro aspecto que a autora deveria ter levado em consideração, é a própria condição orgânica da pessoa com deficiência intelectual, considerando que tais aspectos

apresentam características muito particulares em cada pessoa com deficiência intelectual (AAIDD, 2021). Entendemos que há particularidades, quanto às capacidades intelectuais superiores que devem ser levadas em consideração, que, dada a complexidade do tema, ainda não estão plenamente compreendidas por nenhuma vertente científica, mas que já apontam caminhos exitosos em relação ao aprendizado desse grupo específico de pessoas, como a própria autora menciona em outros momentos da sua pesquisa. Trabalhos como o de Freitas (2018), e como a nossa pesquisa, podem apresentar novas contribuições e/ou ratificar outras constatações que irão contribuir, tanto com a elaboração de novas políticas públicas educacionais, como com a (re)produção de práticas pedagógicas que possam apoiar os docentes, bem como toda a sociedade, na luta pela inclusão escolar e social das pessoas com deficiência intelectual.

Freitas (2018), apresenta os aspectos legais que regulamentam o Atendimento Educacional Especializado, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), dos Parâmetros Curriculares nacionais (BRASIL, 2010), da Resolução nº4/2009 (BRASIL, 2009), destacando a necessidade da total articulação entre o trabalho docente do professor da sala de recursos, com os professores da sala de aula regular, bem como a necessidade da elaboração do Plano Educacional Individualizado – PEI, a partir de Braun e Vianna (2011), contudo sem apresentar mais detalhes sobre essa articulação, tão pouco sobre a elaboração do PEI

Já no capítulo 3, *A Leitura e a Escrita por Meio da Contação de Histórias: o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual ou deficit cognitivo (Ibidem, p. 45)*, Freitas (2018) buscou defender a relevância das práticas que se voltam ao desenvolvimento da leitura e da escrita com/por pessoas com deficiência intelectual. Novamente, a autora se pautou legalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para justificar a recorrência do letramento com pessoas com deficiência intelectual no cotidiano do Atendimento Educacional Especializado, sobretudo quando o referido texto legal determina

“Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário” (BRASIL, 1997, p. 33).

O texto legal acima citado, serve de pano de fundo para Freitas (2018) argumentar que a prática docente para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita sob a

perspectiva do letramento pode contribuir com a qualidade de vida da pessoa com deficiência intelectual, por considerar que é através da língua falada e escrita, que as pessoas, majoritariamente, interagem na sociedade. O argumento legal apresentado pela autora, sobre a presença do letramento no AEE, corrobora com a resolução do seu problema de pesquisa, “Como a Sala de Recurso Multifuncional pode favorecer o processo de leitura e escrita dos alunos com deficiência intelectual?” (FREITAS, 2018, p. 28). Da mesma forma, corrobora com o que já argumentamos em nosso aporte teórico, sobre a justa relevância destas práticas e eventos, partindo da compreensão de que o AEE, é um serviço de apoio que busca, entre outras coisas, estreitar a distância entre as particularidades cognitivas da pessoa com deficiência intelectual e o conhecimento proposto para a sala de aula regular. Por isso, ousamos dizer que é pertinente, legítimo e necessário, que este serviço educacional complementar se volte à estas práticas de forma previamente planejada e pautadas nas individualidades da pessoa com deficiência intelectual, que utilizam esse serviço.

No mesmo capítulo, Freitas (2018) se apoia em alguns autores que caminham sob a perspectiva vigotiskiana (PLETSCH, 2009; OLIVEIRA, 2010; ROSSATO; CONSTANTINO; MELLO 2013; VIGOTSKI, 1998; FONTES *et al.* 2007; LURIA; 2010 *apud* FREITAS, 2018) para defender que, o desafio da escola, quanto ao desenvolvimento da leitura e da escrita com/por pessoas com deficiência intelectual, exige responsabilidade e comprometimento, que “contribuirá para o processo de humanização” (FREITAS, 2018, p. 46) dessas crianças. De acordo com Freitas (2018), durante o planejamento e realização das atividades de leitura e de escrita com/por pessoas com deficiência intelectual, as experiências já vivenciadas anteriormente ao cotidiano escolar dessa pessoa, devem ser levadas em consideração, pois “Devemos recordar que a criança com deficiência intelectual vivencia experiências antes de ir para a escola” (2018, p. 49).

Por outro lado, apesar das características próprias da deficiência intelectual, assim como defendemos em nossa pesquisa, para esse processo de aquisição da leitura e da escrita, defende Freitas (2018, p. 50) “precisamos garantir e investir nessas situações valiosas como o faz-de-conta e o desenho livre, para que ganhem significado e ofereçam uma oportunidade para todas as crianças desenvolverem seu conhecimento de mundo”. Chama a atenção para que se invista “mais nessas habilidades para com as crianças do grupo estudado, de modo que seu processo de ensino transcorra com as mesmas

possibilidades de desenvolvimento de uma criança que não tenha deficiência.” (*Ibidem*, 2018, p. 50).

Também compartilhamos do mesmo entendimento, sobretudo considerando como já dissemos antes, que quanto mais próximas de seus contextos sociais, mais significativas estas atividades se tornarão para os alunos que as realizarão. Está aí, mais uma vez, a importância de se fazer uso do letramento em uma concepção que esteja pautada em práticas sociais da leitura e da escrita. Entendemos que a ludicidade, representada acima, pelos eventos de faz-de-conta, desenho e outras expressões, quando utilizada para a aquisição da leitura, partam, também, do aspecto curricular, atribuindo estas práticas a gêneros específicos e provocando sua metacognição em atividades que os desafie a representar temas, textos e contextos lidos, por exemplo.

O texto de Freitas (2018) aponta para o caminho acima, quando apoiada Soares (2012) e Cosson (2016), a autora defende que “o letramento está presente em toda a sociedade” (FREITAS, 2018, p. 58). Ao mesmo tempo, a autora ratifica que esta capacidade de interação por meio da linguagem “está atrelada à experiência de vida humana, e é através dela, a linguagem, que se constitui o mundo”. Também apoiados nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014), consideramos que são as experiências sociais que dão significado à língua, e que há uma multiplicidade de letramentos, que se estabelecem de acordo com a situação social em que a língua está sendo utilizada.

Freitas (2018) então defende que, tal qual as demais, as crianças com deficiência intelectual ou déficit cognitivo “mesmo com um comprometimento nas habilidades de leitura e escrita, podem vivenciar o letramento e adquirir, de algum modo, um nível de letramento” (2018, p. 59). E a partir de Cosson (2016), defende que o letramento literário consiste na exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita e que “A leitura literária é capaz de transformar e construir um mundo próprio e compartilhado com todos” (FREITAS, 2018, p. 59). Também por meio dos postulados de Cosson (2016), defendemos que o texto literário provoca o leitor a recriar e a ressignificar o mundo em sua volta, estimulando a metacognição. Ao mesmo tempo, inferimos em nosso aporte teórico que há um constante desafio em atrair o interesse do aluno com deficiência intelectual para as atividades que são propostas em sala de aula. No entanto, a própria estrutura do texto literário, bem como a dinâmica como é apresentado, podem contribuir com uma aproximação ou distanciamento entre o leitor inexperiente e a leitura.

No capítulo 4, *Quem Conta Encanta: a importância da oralidade nas práticas de letramento de alunos com deficiência intelectual ou deficit cognitivo*, Freitas (2018) se apoia em Foucambert (1994), Zilberman (2003), Teberosky e Colomer (2003) para ratificar a importância do contato das crianças, ainda muito cedo, com a literatura infantil, no intuito desse contato contribuir para o desenvolvimento da leitura mediante a exploração de estratégias⁵⁴ específicas. Não nos cabe aqui esmiuçar todas as características, contudo mencionaremos algumas para esclarecer melhor os argumentos da autora.

Segundo os autores mencionados por Freitas (2018), as atividades que se voltam para a participação na escuta e maior familiarização com as estruturas do texto lido, também contribuem no preparo da criança quanto a escuta, argumentação e discussão. Embora tais autores estejam tratando de crianças no aspecto mais generalizado, a autora defende que também com pessoas com deficiência intelectual “algumas dessas propostas são realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais com alunos que apresentam deficiência e favorecem o desenvolvimento dos alunos acerca da leitura e da escrita” (FREITAS, 2018, p. 70). Reiteradamente inferimos que, considerando que os processos mentais das crianças com deficiência intelectual se comportam, tal qual os das crianças vistas como intelectualmente normais (VIGOTSKI, 1991, BATISTA; MANTOAN, 2007; GOMES; POULIN, 2010), as propostas de leitura, mencionadas acima, podem contribuir com a aprendizagem e a inclusão desse grupo específico de pessoas.

Ao longo de todo o capítulo, a citada autora argumenta que, na dinamicidade lúdica, que ocorre por meio do texto literário, é possível desenvolver a leitura com crianças com deficiência intelectual a partir das práticas orais, coletivas, do manuseio do material e que no contexto do AEE

O contato com a literatura vai aproximando os alunos com deficiência da leitura e da escrita, despertando o interesse em manusear os livros, em contar as histórias, mesmo que ainda não sejam leitores fluentes. A leitura, ainda, estimula o contato com a escrita e com as mais variadas linguagens. (FREITAS, 2018, p. 70)

Também aborda, por meio dos citados autores, “a relevância de que a prática da leitura e da escrita deva ocorrer de forma natural e prazerosa” (FREITAS, 2018, p. 74).

⁵⁴ Para uma imersão nas estratégias de leitura sugeridas por Teberosky e Colomer (2003), sugerimos a leitura da obra referenciada.

Quanto à necessidade de se apresentar a leitura como atividade prazerosa, a concepção de letramento ideológico teoriza que, os eventos de leitura estão inseridos em práticas sociais que podem ser prazerosas ou não. Nem todo mundo se identifica com a leitura literária ou mesmo com todos os títulos literários. Por isso, compreendemos que há aí uma necessidade de retificação no que postula Freitas (2018). Inferimos que para dar sentido ao que vem sendo defendido pela autora, acerca das práticas sociais de letramento, caberia postular que é necessário que o professor do AEE busque desenvolver as práticas de leitura e da escrita da maneira mais significativa possível para o aluno com deficiência intelectual.

No Capítulo 5, *Metodologia*, a autora apresenta a estrutura e concepções metodológicas utilizadas em sua pesquisa, destacando que se tratou de um estudo de casos múltiplos, realizado com um grupo composto por crianças com deficiência intelectual ou déficit cognitivo. E, ao focar em propostas de leitura e escrita, utilizou “o espaço da Sala de Recursos Multifuncionais em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro” (FREITAS, 2018, p. P75), distribuindo as intervenções em sequências didáticas, que se deram em concomitância com entrevistas semiestruturadas, realizadas com os responsáveis pelos alunos participantes. Todas as intervenções foram registradas por meio do diário de campo.

Sobre a coleta de dados, mais uma vez observamos que, durante as entrevistas, não foi ouvida a opinião dos alunos participantes quanto a aceitação da pesquisa, considerando que se trata de pessoas e da própria humanização da pesquisa social em educação, apresentar a proposta da pesquisa é fundamental para que, desde o início da investigação, elas se sintam participantes ativas deste processo.

Já sobre a construção das sequências didáticas, Freitas (2018) apresenta de forma clara como realizou o seu planejamento prévio, a partir de uma análise inicial acerca das características individuais de cada aluno participante, que pode acompanhar através dos primeiros contatos que teve com a turma. A autora se pautou nos postulados de Cosson (2016) acerca da abordagem do letramento literário e os ressignificou mediante as características próprias dos alunos com quem desenvolveu a sua pesquisa. Nesse sentido, podemos dizer que a autora conseguiu desenvolver na prática as considerações defendidas por meio do seu aporte teórico, o que só contribuiu para a validação científica e social de sua pesquisa.

No Capítulo 6, *Apresentação e Análise dos Resultados*, a autora destaca que na entrevista semiestruturada, realizada com os pais, buscou ater-se aos hábitos familiares e aos hábitos familiares de leitura. Diante do que se apresentou como dado na referida entrevista que realizou com os responsáveis pelos alunos, a autora considerou que

[...] apesar de os responsáveis perceberem a importância da leitura na formação do sujeito, ainda, não possuem o hábito de ler para os seus filhos [...] a maioria das crianças participantes gosta de literatura infantil [...] que o uso de outras tecnologias como o “celular” [...] também vem despertando a curiosidade do que está escrito para as crianças. Apenas um responsável disse não identificar o gosto de leitura de seu filho; ele mesmo faz mais leituras da Bíblia, demonstrando não oferecer outros tipos de leitura e não proporcionando experiências com outros textos (FREITAS, 2018, p. 97).

Já em relação à análise do diário de campo da observação participante, realizada na Sala de Recursos Multifuncionais, a autora buscou observar três dimensões da sequência didática trabalhada: motivação, leitura e interpretação (p. 8). Especificamente sobre as possibilidades expressivas dos alunos participantes e o nível de compreensão das questões apresentadas, a autora constatou, a partir de Girardello (2007), que é possível contribuir com o desenvolvimento do pensamento lógico das crianças participantes a partir da “riqueza da vivência da narrativa” (p. 100). Também disserta em sua análise que

[...] mesmo estando em processo de aquisição da leitura e da escrita, os sujeitos com deficiência intelectual durante a motivação, a introdução e a leitura demonstraram, em suas narrativas e expressões, conhecimentos sobre os assuntos abordados, comprovando a afirmação das autoras citadas anteriormente sobre níveis de letramento. (FREITAS, 2018, p. 102)

Em uma intervenção que tratava da realização de uma pesquisa dos alimentos preferidos e daqueles que não gostavam, em encartes de supermercado, Freitas (2018) percebeu que os alunos participantes demonstraram interesse em realizar a atividade, mesmo que alguns tenham apresentado dificuldades em recortar as figuras. No momento da apresentação oral dos recortes que fizeram, os alunos com deficiência intelectual observaram atentamente a apresentação uns dos outros, esperando a sua vez de falar. A citada experiência permitiu a Freitas (2018) compreender que as apresentações orais, partindo das suas próprias vivências, facilitam a comunicação, fazendo com que o momento de expressar o que foi solicitado se torne mais natural (*Ibidem*, p. 103).

Vale destacar que o interesse das pessoas com deficiência intelectual em participar da atividade sugerida, se deu pelo fato de que a docente/pesquisadora conseguiu, através

das informações acerca destes alunos, adquiridas anteriormente, por meio da entrevista e do contato com eles em sala de aula, além de informações documentais, planejar previamente uma atividade significativa que afetou positivamente o engajamento da turma, o que só coaduna com os postulados e pressupostos da nossa pesquisa, tanto quanto com os da de Freitas (2018).

Em uma terceira proposta de atividade, que envolvia a leitura de um texto que tratava de violência e a produção de um desenho sobre o tema abordado, seguido de um desenho, a autora constatou: “que o medo faz parte da realidade dessas crianças que vivem nessas localidades violentas” e que “Através da leitura eles puderam relacionar seus medos com o medo da personagem da história” (p. 103).

Em mais uma atividade de leitura literária infantil, que abordava as esquisitices de uma personagem, novamente os alunos foram convidados a refletirem sobre as experiências pessoais, sobretudo sobre o que os participantes consideravam esquisito. Freitas (2018) constatou que, embora alguns dos alunos com deficiência intelectual tenham apresentado menor concentração em uma ou outra proposta, todos os participantes “foram muito receptivos” (p. 104) às atividades. Sobre esta receptividade, Mota Rocha, Figueiredo e Poulin (2018, p. 5), defendem que as estratégias (meta)cognitivas de leituras “sofrem grande interferência dos fatores socioafetivos”. Diante do exposto, na medida em que foram levados em consideração os interesses e subjetividades desses alunos, dificuldades extra cognitivas apresentadas por pessoas com deficiência intelectual foram atenuadas.

Ainda sobre a participação dos alunos participantes de sua pesquisa, Freitas (2018) comenta:

Percebemos mais participação dos alunos depois das situações de letramento desenvolvidas no decorrer da aplicação das sequências, a partir das contações de histórias, registros escritos, desenhos, música e produção de narrativas, entre outras práticas utilizadas com os sujeitos da pesquisa. (FREITAS, 2018, p. 106).

Quanto à autoestima dos alunos com deficiência intelectual, a referida autora também constatou que

A frequência de atividades, envolvendo o letramento, tem proporcionado um pouco mais de autoestima em relação à aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Mostrar o seu potencial, independente de suas

necessidades, comprova o quanto cada um é capaz de desenvolver em relação à leitura e à escrita. Recontar os fatos aos seus responsáveis, apresentar atividades oralmente, iniciar a escrita sem medo de errar e apoiar o outro representam conquistas de cada sujeito da pesquisa. (*Ibidem*, 2018, p. 106-107).

Entendemos que atividades que transcendem as paredes da escola e contam com o apoio da família, se enquadram nos aspectos socioafetivos, que destacamos a partir de Mota Rocha, Figueiredo e Poulin (2018), além da conscientização por parte do aluno com deficiência intelectual de que ele é um ser social, conseqüentemente interage com o mundo e os fatos sociais que se apresentam. O desenvolvimento das capacidades metacognitivas de leitura e da escrita, quando desenvolvidos no AEE, conseguem transpor a condição passiva e neutra das atividades mecanizadas e repetitivas da Pedagogia da Negação e apresentam um espaço de estímulo para o envolvimento e participação ativa do aluno com deficiência intelectual.

Dando continuidade à apresentação dos achados de Freitas (2018), ressaltamos que os alunos com deficiência intelectual que participaram das intervenções realizadas pela pesquisadora obtiveram significativos resultados: “mesmo apresentando a mesma deficiência, mas com idades e anos escolares diferenciados, cada um conseguiu evoluir dentro de suas possibilidades, participando ativamente das práticas de letramento propostas na sequência didática (FREITAS, 2018, p.114-115).

Já no Capítulo 7, *Considerações Finais*, a autora afirma: “percebemos, durante a pesquisa com alunos com deficiência intelectual, uma baixa estima em relação à sua própria aprendizagem, resistência nas atividades escritas e timidez na expressão oral” (p. 120- 121). A referida autora também ratifica que foi possível verificar em sua investigação, que a Sala de Recursos Multifuncionais “era o único espaço onde muitos realizavam suas únicas atividades pedagógicas do dia” (p. 121). A importância do envolvimento dos pais no processo de aprendizagem desses alunos também foi destacada pela autora.

Contudo, ela percebeu que havia “poucos momentos destinados ao contato com a leitura e a escrita junto a seus filhos, mesmo sendo esses procedimentos compreendidos por eles como importantes para a formação de seus filhos” (p. 121). Ao mesmo tempo, a autora pôde perceber que “a leitura se insere muito pouco na vida cotidiana dessas famílias” (p. 121), embora em sua pesquisa “a estratégia valiosa que representou o ponto

de partida para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual foi a leitura” (p. 121).

Sobre as atividades serem desenvolvidas, exclusivamente, na sala de recursos, destacamos ser um fato grave e totalmente avesso à legislação vigente (BRASIL, 2011). Compete à coordenação pedagógica e/ou direção da unidade escolar, acompanhar todo o processo de desenvolvimento pedagógico da escola, garantido que a lei seja cumprida. No entanto, também compete aos professores do AEE apontarem à gestão, formas de exclusão como a mencionada acima, bem como contribuir na produção de materiais e metodologias específicas, que apoiem o docente da sala de aula regular durante o processo de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual.

No tocante à pouca inserção da leitura no cotidiano familiar, no contexto brasileiro, é algo recorrente que está além do Atendimento Educacional Especializado, mas que a partir de intervenções, como as que a própria autora realizou em sua pesquisa, podem apontar caminhos para que, a longo prazo, esta ausência de leitura deixe de ser algo recorrente nas famílias brasileiras.

Também em suas conclusões, Freitas (2018) ratificou que o contato entre os alunos com deficiência intelectual e a leitura contribuiu para: “desenvolver várias habilidades linguísticas, como escutar, falar, ler e escrever” (p.121); bem como, a partir da utilização de sequências didáticas, houve “o envolvimento” e a “superação, diante de algumas necessidades a serem trabalhadas” (p. 122); “repercussões importantes no desenvolvimento da oralidade e da escrita, que eram considerados grandes desafios a serem enfrentados pelos alunos” (p. 122). A autora ainda constatou em seus achados que

nossos alunos com deficiência intelectual também são capazes de passar pelo processo de construção de sistemas interpretativos, conflitos, raciocínios e pensamentos acerca da escrita e reconhecemos, ainda, quanto essas ações são importantes para suas hipóteses de escrita. (FREITAS, 2018, p.122).

A autora apresenta dados específicos no *Apêndice B* para comprovar que, por meio das estratégias utilizadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita, a partir do letramento, foram alcançados consideráveis avanços em relação ao nível de escrita desses alunos, quando, por exemplo, a partir da retomada de leitura realizada anteriormente,

observamos o avanço na escrita dos sujeitos 1, 2 e 3. Os sujeitos 1 e 3, que estavam desde a primeira sequência didática na fase de escrita pré-silábica, já na unidade 5 iniciam na fase silábica com valor sonoro, fazendo uso de vogais

(sujeitos 1 e 2) e, em transição, o sujeito 3 (com valor sonoro e sem valor sonoro). Um avanço muito significativo para esses alunos, que apresentavam no início da pesquisa muita resistência em relação à leitura e à escrita. (FREITAS, 2018, p.142-143)

Novamente, destacou a relevância da participação dos pais “para compreender o universo da leitura e da escrita” (p. 122) em que os alunos com deficiência intelectual estavam inseridos, e que, por meio dos trabalhos realizados, os pais foram sendo surpreendidos com os potenciais dos seus filhos e passaram a se apropriar⁵⁵ dessas potencialidades.

É importante relacionarmos os eventos mencionados acima sob dois aspectos: o primeiro se trata dessa surpresa dos pais ao se depararem com seus filhos desenvolvendo atividades que, por conta dos estereótipos negativos sobre a deficiência intelectual, muitas vezes são impensáveis pela sociedade, para as pessoas inseridas nessa categoria de deficiência. Os discursos cotidianos, “e ela consegue ler?”, “ele mexe até no celular é?” entre outros mais excludentes, são recorrentes e contribuem demais para propagação da retórica estigmatizante e excludente. Daí, mais uma vez, comungarmos com a autora sobre a necessidade de tornar público não só para os pais, mas para toda a sociedade, todas as manifestações de conhecimento que as pessoas com deficiência intelectual desenvolvem. Ao mesmo tempo, que não se reduzam à práticas lúdicas e sim que possam ser desenvolvidas e aplicadas no cotidiano às variadas práticas sociais.

O segundo aspecto, intimamente ligado ao primeiro, se trata da apropriação destas potencialidades, apresentadas pelos alunos com deficiência intelectual, para os seus pais. Significa compreendermos que houve, nesse momento, uma transição da visão de negação, para uma visão de competências, que também não pode ser maniqueísta. Por exemplo, o fato de um aluno com deficiência intelectual se apresentar em uma peça de teatro aponta que esta pessoa detém capacidades que podem ser ressignificadas em vários aspectos sociais.

Finaliza, então, as suas conclusões sublinhando que,

O desenvolvimento das crianças foi dando um novo delineamento à pesquisa e nos causando grande alegria e entusiasmo. À medida que íamos registrando os avanços, tínhamos a oportunidade de refletir sobre a superação das expectativas em torno do trabalho. O convite de outros profissionais da escola para a participação dos nossos alunos nos eventos programados no decorrer do

⁵⁵ Originalmente a autora utilizou: se apropriando (FREITAS, 2018, p.122).

ano letivo nos causou grande sensibilização, nos mostrou que, de fato, ultrapassamos as paredes da Sala de Recursos Multifuncionais e conseguimos chegar aonde almejávamos com cada um e, de forma mais surpreendente, cada um mostrou aquilo que poderia fazer de melhor! Cada aluno, com sua individualidade e especificidade respeitada, foi mostrando que poderia contribuir de maneira única dentro daquele espaço escolar (FREITAS, 2018, p. 123).

Dadas as especificidades estruturais da pesquisa realizada por Freitas (2018), categorizamos os eventos de letramentos encontrados em seu trabalho como eventos de leitura, eventos de escrita, eventos de oralidade, contagem de letras em nomes/palavras/frases/textos, construção de material concreto por meio de desenhos/pintura/ilustração/recorte/ colagem/painel, apresentações diversas (trabalhos/fotos/vídeos), apreciação/observação/ reconhecimento: de vídeos/áudio/imagens/cartões/tela/cartazes e manuseio de livros e outros materiais), brincadeiras e jogos, conforme indicado no Quadro abaixo.

Quadro 7: Categorias atribuídas aos dados de Freitas (2018)

<p>Eventos de Leitura</p>	<p>5 eventos de leitura literária infantil – descritos 2 eventos de leitura literária infantil – reportados 1 evento de leitura mediada e compartilhada de livro de poesia – reportada 1 evento leitura de livro de parlenda - descrito 1 evento de leitura mediada, de parlenda, por meio da ludicidade -reportada 1 evento de leitura mediada de documento (registro de nascimento) - reportada 1 evento de leitura de nomes relativos à leitura de livro literário - reportada 1 evento de leitura de cartaz produzido pela docente/pesquisadora - reportada 1 evento de leitura de convites – descrito 1 evento de leitura de listas – descrito 1 evento de leitura de livro de poesia - reportado 1 evento de leitura informativa sobre texto - reportado 1 evento de leitura de parlenda – reportada</p>
<p>Eventos de Escrita</p>	<p>1 evento de escrita por meio de colagem – descrito 2 eventos de escrita espontânea de nomes citados em livro literário infantil – descritos 1 evento escrito de produção de lista - reportado 1 evento escrito de produção de lista – descrito 1 evento de escrita de nome dos personagens na lousa - reportado</p>

	<p>1 evento de escrita dos nomes dos personagens de livro literário em cartolina – descrito</p> <p>1 evento escrito de produção de convite – descrito</p> <p>1 evento de escrita de nome de animais – reportado</p> <p>1 evento de escrita Iconográfica – reportado</p> <p>1 evento de escrita Iconográfica - descrito</p>
Evento de oralidade	<p>Roda de conversa</p> <p>2 rodas de conversa sobre aspectos relevantes para a compreensão do texto – descrito</p> <p>7 rodas de conversa sobre aspectos relevantes a compreensão do texto - reportado</p> <p>1 roda de conversa sobre a identificação de lugares por meio de material concreto (referente ao texto lido) - descrita</p> <p>1 roda de conversa tendo como foco a fala do próprio nome - reportada</p> <p>1 roda de conversa coletiva com os pais sobre suas memórias – descrita</p> <p>1 evento de preparação para apresentação de fantoches (oralidade) – reportado</p>
Contagem de letras em nomes/ palavras/ frases/ textos	<p>1 contagem de letras nos nomes e sobrenomes dos alunos – reportada</p>
Construção de material concreto Desenhos/ Pintura/ ilustração/ recorte/ colagem/ Painei	<p>Desenho</p> <p>1 produção de auto-desenho em folha avulsa – descrita</p> <p>1 atividade de desenho referente ao registro de coisas que gosta e não gosta no texto lido - descrita</p> <p>1 atividade de desenho referente a registro das “esquisitices” de cada um (alunos) pautada no livro literário infantil - descrita</p> <p>1 atividade de desenho, sobre o tema abordado na leitura, em folhas avulsas - reportada</p> <p>1 produção de desenho sobre o livro literário infantil lido - reportado</p> <p>1 desenho livre sobre a atividade - brincadeira do caracol – contextualizada com a leitura – reportado</p> <p>1 desenho em tinta guache, sobre versos de poesia – reportado</p> <p>Recorte e colagem</p> <p>1 atividade de recortes e colagem sobre texto literário lido em folha avulsa – descrita</p> <p>1 atividade de recorte e colagem livre contextualizado com a leitura - reportado</p> <p>1 atividade de recorte e colagem – reportada</p> <p>Construção de painel</p> <p>1 construção de painel sobre o tema abordado no livro literário - reportada</p> <p>Oficina</p> <p>1 oficina de turbante – reportada</p> <p>Produção de cartazes</p> <p>2 eventos de produção de cartaz sobre o livro literário infantil – reportados</p> <p>1 evento de produção de cartaz sobre a parlenda – reportado</p> <p>Canto coletivo</p> <p>1 evento de canto coletivo sobre tema da leitura – reportado</p> <p>1 evento de canto coletivo – acolhida – reportado</p> <p>Construção de caixa de memórias</p> <p>1 evento de construção, com o apoio da família, de caixa de memórias - reportada</p> <p>Produção de fantoches</p> <p>1 evento de produção de fantoches sobre a história lida – descrito</p>

	<p>Produção de mural 1 evento de produção de mural – reportado Modelagem com argila 1 evento modelagem, de bichinhos, em argila – reportada</p>
<p>Apresentação diversas (trabalhos/fotos/ vídeos)</p>	<p>Apresentação de desenhos, recorte e colagem, pintura</p> <p>1 apresentação de trabalhos produzidos através do desenho, recorte e colagem – reportada 1 Apresentação oral de produção lúdica acima – desenho sobre tema abordado na leitura – descrita</p> <p>Apresentação de fotos</p> <p>1 Apresentação de fotos oralmente – descrita 1 Apresentação de fotos do grupo - reportada</p> <p>Apresentação de teatro de fantoches</p> <p>1 apresentação de teatro de fantoches – descrita</p>
<p>Apreciação/ observação/ reconhecimento: de vídeos/áudio/ imagens/cartões/ tela/cartazes e manuseio de livros e outros materiais)</p>	<p>2 eventos de apreciação de áudio – descritos 1 visualização de vídeo disponível em plataforma digital (youtube) referente à música compartilhada com a turma – reportada</p> <p>1 apreciação de cartões – reportada</p> <p>2 eventos de manuseio de livros – descritos 2 eventos de manuseio de livros - reportado 1 evento de manuseio de cartões – reportado</p> <p>Manuseio de portfólio</p> <p>1 manuseio de portfólio referente ao tema abordado no livro literário (portfólio sobre curiosidades da África) – descrito</p> <p>Observação de letra inicial e letra final</p> <p>1 evento de observação e reconhecimento de letra inicial e letra final de nome – dos alunos - reportada</p> <p>Manuseio de material</p> <p>1 evento de manuseio livre de materiais – produzidos e instrumentos da bandinha – reportado.</p>
<p>Brincadeiras e jogos</p>	<p>Brincadeiras</p> <p>3 eventos de brincadeiras Africanas contextualizadas com a leitura literária – descritos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Terra mar - Labirinto - Mamba/cobra <p>Atividade lúdica</p> <p>1 atividade lúdica motivacional para a leitura – Caça aos animais (achar os cartões) – descrita</p>

	1 atividade lúdica sobre o texto – adivinha – reportada
	1 atividade lúdica (brincadeira do caracol) sobre o texto sugerido – reportada

Fonte: Freitas (2018).

Inicialmente identificamos nas 20 sequências didáticas desenvolvidas por Freitas (2018), 88 eventos pedagógicos mencionados e/ou descritos. Porém optamos por analisar, exclusivamente, três dos eventos descritos pela autora em seus dados, o primeiro deles descrito no quadro abaixo:

Quadro 8: Preparação para a leitura de texto literário

<p>Breve contextualização do evento</p> <p>A situação pedagógica descrita abaixo trata de um evento introdutório de preparação para leitura realizada na sequência didática 1 (FREITAS, 2018, p. 130). Nele, a docente participante descreve como realizou a preparação dos alunos com deficiência intelectual para a leitura do texto literário infantil, <i>Esquisita como eu</i>. A autora categorizou o texto como sendo parte do gênero narrativa de identidade e buscou trabalhar como “valores o respeito e a diferença” (p. 88)</p>
<p>Descrição do evento</p> <p>Execução: Previamente, preparei cartões coloridos com os nomes dos alunos em caixa alta e fonte grande, e cartões com fotografias impressas com o rostinho de cada sujeito da pesquisa.</p> <p>Sentados numa roda, todos os alunos observaram os cartões espalhados no meio da roda junto com as fotografias.</p> <p>Cada criança foi observando e solicitei que pegasse o cartão com seu nome e sua fotografia.</p> <p>Após cada um pegar o cartão de seu nome e de sua fotografia, os alunos tinham de responder algumas perguntas feitas pela professora, sentados ainda na rodinha:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Qual é o seu nome todo? ● Quantos anos você tem? ● Com quem você mora? ● O que você mais gosta de fazer na sua casa? ● Na sua escola, o que você gosta de fazer? ● Como você é? (fisicamente) <p>Sujeito⁵⁶ 1 - Falou seu nome completo para os colegas e a sua idade; observou na fotografia e falou “Eu uso óculos”, falou o nome de todas as pessoas que moravam em sua casa e disse que gostava de jogar vídeo game em casa e de estudar na escola.</p> <p>Sujeito 2 - Falou seu nome completo e idade; falou quem morava na sua casa. Falou: “Gosto de brincar com meus brinquedos”, “Estou com o cabelo preso e com tiara na cabeça”. A aluna necessitou ser estimulada para falar; primeiro ficou olhando para a professora e os colegas, depois de muita insistência dos colegas começou a falar. A aluna disse que gostava de estudar na escola.</p> <p>Sujeito 3 - O aluno falou seu nome completo; sua idade corretamente; disse que morava com o pai, a mãe, o irmão e a irmã. Em casa gostava de brincar de pique-gelo e na escola estudar. Disse que era grande e esperto.</p> <p>Sujeito 4 - Rapidamente, a aluna pegou seu nome e fotografia, ficou observando sua foto e disse: Eu tenho cabelo blackpower⁷ mesmo, o meu cabelo tem uma espécie que eu...” (depois se perdeu no assunto e retomou a conversa). “Minha mãe não cuidava bem do meu cabelo, e meu cabelo foi caindo,</p>

⁵⁶ Termo utilizado pela autora.

foi caindo aos poucos e teve uma parte na frente que ficou muito baixa e outra parte para o alto. Por isso que eu tenho o meu cabelo black que todo mundo tá vendo agora. Tem umas pessoas que falam... bota o cabelo liso, mas o meu cabelo natural mesmo é black. A aluna relatou gostar de varrer a casa, lavar a louça e brincar. E na escola gostava de estudar e aprender a ler.

Fonte: Freitas (2018).

Em relação aos eventos apresentados por Freitas (2018), todos foram realizados de forma coletiva. Não aparece nos dados, em nenhuma das 20 (vinte) sequências didáticas desenvolvidas pela autora, um único relato ou menção de eventos realizados de forma isolada, contando apenas com a presença de um aluno participante e a docente. Consideramos assertiva a iniciativa da pesquisadora em desenvolver os eventos de letramento no âmbito coletivo, por considerarmos que “todas as formas superiores de atividade intelectual próprias do homem se formaram e se desenvolveram apenas no processo da vida social coletiva” (VIGOTSKI, 2021, p.199).

Contudo, é pertinente esclarecer que estas práticas coletivas não devem se resumir apenas ao público presente nas salas de recursos, e sim, transcender este ambiente, bem como a exclusividade do grupo que compõem o Atendimento Educacional Especializado. Cabe à escola promover eventos de letramento coletivos, especialmente, entre todos os alunos, independentemente de suas diferenças e semelhanças. Do contrário, o AEE estaria se dirigindo ao oposto do que é proposto na Política de Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva, e se direcionando para práticas segregadas de educação. Porém, esclarecemos a nossa compreensão de que os eventos propostos na pesquisa de Freitas (2018) tinham um propósito específico e por isso se restringiam ao público participante de sua investigação.

O trecho, “Previamente, preparei cartões coloridos com os nomes dos alunos em caixa alta e fonte grande, e cartões com fotografias impressas com o rostinho de cada sujeito da pesquisa”, aponta para a necessária preocupação da docente em planejar antecipadamente os aspectos que seriam abordados com os alunos, bem como a preocupação em deixar preparado o material que seria necessário durante a aula. No entanto, como apontado nos dados da pesquisa de Leite (2016), situações de improvisação ainda são recorrentes durante o exercício da mediação pedagógica, tanto no âmbito da docência na sala de aula regular, quanto no Atendimento Educacional Especializado. Porém, chamamos a atenção para o fato de que a mediação pedagógica não se resume à prática da sala de aula, tão pouco à relação professor/aluno, precede a sua execução, pois

se inicia no planejamento pedagógico, sobretudo “na forma como professor pensa e organiza sua própria prática, que pode ser inclusiva ou não, dependendo de como planeja as atividades que serão trabalhadas em sala de aula” (LIMA; PLETSCHE, 2018, p. 879).

Ante o exposto, seja no âmbito da sala regular ou na sala de recursos multifuncionais, a ação pedagógica deve ser desenvolvida intencionalmente com a finalidade de interferir “no processo de aprendizagem do estudante, conseqüentemente levando-o ao desenvolvimento” (LIMA; PLETSCHE, 2015, p.878), considerando a “importância de que as mediações sejam planejadas para possibilitar a aquisição de conceitos científicos” (LIMA, 2018, p. 92).

A docente, também, apresentou uma preocupação bastante detalhada em relação ao tamanho da fonte e optou por apresentar o texto em caixa alta. Podemos considerar que, para pessoas em fase de alfabetização, o tamanho da letra pode dificultar a identificação do grafema. Além disso, é muito comum que as pessoas em fase de alfabetização, iniciem o seu processo de leitura fazendo a relação fonema-grafema, a partir do uso de letras em maiúsculas – caixa alta, especialmente utilizando a forma da letra de imprensa.

A docente ainda tomou o cuidado de preparar os cartões coloridos, identificando-os com as fotos de cada aluno, o que aponta atenção em propor uma ação pedagógica significativa para esses alunos, chamando a atenção deles, desde a apresentação do evento de letramento, para a relação do texto que seria lido com as subjetividades dos participantes. Esta busca pelo estreitamento da relação proposta pedagógica/motivação discente, como já afirmamos anteriormente, é um dos desafios presentes durante o processo ensino/aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Como já mencionamos em nosso capítulo teórico, Figueiredo *et al.* (2010) chamam a atenção para que o docente do AEE busque apresentar propostas que instiguem o interesse e provoquem a curiosidade dos alunos do AEE.

O trecho, “Sentados [...], todos os alunos observaram os cartões espalhados no meio da roda junto com as fotografias”, aponta que durante os eventos de letramento, Freitas (2018) se preocupou em promover ações que possibilitaram a interação entre os alunos, sobretudo por meio do diálogo promovido com os alunos dispostos em círculo. Julgamos esta estratégia ser de extrema relevância, ao considerarmos que o evento de

letramento que se configurou no trecho citado, estava atrelado a práticas de letramentos pautadas em valores a serem desenvolvidos, tais como “o respeito e a diferença” (p. 88).

Nessa lógica, ao cotejarmos os eventos de letramento apresentados nos dados de Freitas (2018) com “as oito tendências curriculares encontradas em discursos de professores do AEE” (MENDES, TANNÚS-VALADÃO e MILANESI (2016, p.55), é possível inferir que os eventos relatados estão inseridos em uma proposta curricular não apenas de alfabetização e letramento, mas também em um currículo que busca promover a motivação, dado ao fato de que os eventos foram realizados de forma lúdica e coletiva.

Haja vista que as pessoas com deficiência intelectual estão inseridas no grande nicho de grupos sociais marginalizados pelos estereótipos criados pelos grupos dominantes da sociedade neoliberal vigente, saber se reconhecer enquanto grupo social, enquanto ser humano, com suas particularidades e interesses próprios, é um necessário e urgente desafio cotidiano, para que estas barreiras do preconceito e tantas outras sejam quebradas.

Nesse sentido compreendemos que, na medida em que as pessoas com deficiência intelectual participam de eventos que as envolvem, por meio das práticas sociais da leitura, estas passam a se reconhecer enquanto pessoas, detentoras de vontade própria, ao mesmo tempo inseridas em uma sociedade que as envolve com direitos e deveres. Conseqüentemente, estas passam a se articular cada vez mais fortemente, de modo a lutar pelos seus interesses, como no caso que trouxemos em nosso aporte teórico sobre as UPIAS no Reino Unido (JANNUZI, 2012).

Sobre a provocação realizada pela docente/pesquisadora, por meio das perguntas, envolviam a apresentação da identidade dos alunos, agindo como um condutor que permitisse estreitar a distância entre os alunos com deficiência intelectual e a proposta do texto *Esquisita como eu*. Em vista de que foi dada a oportunidade de cada aluno responder a sequência de questões para o grupo que participava da roda de conversa, compreendemos que este evento possivelmente possibilitou o reconhecimento de aproximações e diferenças entre eles enquanto seres humanos e alunos da escola, sobretudo pelo fato de que todos puderam responder às mesmas perguntas. Novamente, chamamos a atenção para que eventos de letramento como este possam ser desenvolvidos também no âmbito da sala regular.

Além disso, entendemos que a utilização de livros que abordam a temática diferença, como no caso do livro *Esquisita como eu*, pode contribuir para que os alunos com deficiência, bem como para a diversidade de alunos presentes em uma sala de aula, regular ou de recursos, compreendam que todas as pessoas são diferentes e devem ser respeitadas como tais. No entanto, destacamos que, tão importante como olhar para as subjetividades que tornam o aluno com deficiência intelectual diferente dos demais, é importante também estarmos atentos ao fato de que precisamos, enquanto professores e pesquisadores, “compreender como as desigualdades sociais moldam a experiência da deficiência e as condições de desenvolvimento dos sujeitos” (PLETSCH, 2020, p. 68).

Acima de tudo, devemos compreender que a diferença está além das particularidades psicossociais de cada um, elas também estão presentes no âmbito cultural, político e econômico atuando de forma conjunta, a partir dos contextos em que as pessoas com deficiência intelectual, ou não, estão inseridas. Por isso, trazer à tona a diferença é provocar no ambiente escolar reflexões necessárias para que os alunos possam se perceber criticamente na sociedade e refletir sobre o lugar que ocupam e/ou almejam estar. Uma consideração não menos importante, é que estas discussões também sejam levadas para a sala de aula regular.

Já em relação a participação dos alunos, os dados narrados por Freitas (2018) apontam que todos interagiram significativamente durante o evento de letramento, embora alguns tenham sentido uma certa dificuldade em participar, como no caso da participante número 2 que, segundo a autora, necessitou ser estimulada para falar, mas que primeiro ficou olhando para a professora e os colegas. É interessante perceber que foi a insistência dos colegas que contribuiu para que a aluna participasse, o que só ratifica o nosso entendimento de que os eventos de letramentos com pessoas com deficiência intelectual podem contribuir com a inclusão escolar, sobretudo na relação com seus pares.

Também constatamos, por meio dos dados de Freitas (2018), que a introdução do evento de leitura contribuiu, além da motivação dos alunos com deficiência intelectual, para que a ela mesma, enquanto docente participante da pesquisa, pudesse obter informações mais abrangentes sobre os alunos, como apontado no trecho a seguir:

Sujeito 4 – “Rapidamente, a aluna pegou seu nome e fotografia, ficou observando sua foto e disse: Eu tenho cabelo blackpower [...] mesmo, o meu cabelo tem uma espécie que eu...” (depois se perdeu no assunto e retomou a

conversa). “Minha mãe não cuidava bem do meu cabelo, e meu cabelo foi caindo, foi caindo aos poucos e teve uma parte na frente que ficou muito baixa e outra parte para o alto. Por isso que eu tenho o meu cabelo black que todo mundo tá vendo agora. Tem umas pessoas que falam... bota o cabelo liso, mas o meu cabelo natural mesmo é black.” A aluna relatou gostar de varrer a casa, lavar a louça e brincar. E na escola gostava de estudar e aprender a ler. (FREITAS, 2018, p. 130-131)

Gomes *et al.* (2010) observam que para que a mediação docente do AEE aconteça de forma significativa, é importante que o professor que atua com alunos com deficiência intelectual obtenha o máximo de informações possíveis acerca das subjetividades desses estudantes. Os citados autores acrescentam que o contato com os familiares é uma das alternativas para que estas informações estejam ao alcance do profissional da educação. Contudo, compreendemos que a forma mais autêntica de conhecer as pessoas com deficiência intelectual é interagir com elas próprias. Diante do exposto, eventos de letramento como os que a professora/pesquisadora promoveu, além de contribuírem para o aprendizado, propiciam também a inclusão escolar e social das pessoas com deficiência intelectual.

Quadro 9: Leitura e confecção de listas

Breve contextualização do evento

No evento de letramento de leitura localizado na Sequência didática 13 (FREITAS, 2018, p. 140) a pesquisadora buscou, por meio da leitura e confecção de lista de convidados, provocar os alunos participantes para a leitura literária infantil do livro *Bruxa, Bruxa venha à minha festa*. A autora categorizou o texto como sendo parte do “gênero convite imaginação, medos e buscou trabalhar como “valores amizade e gentileza” (p. 88)

Descrição do evento

Execução: Fiz uma leitura rápida da história contada com a participação dos alunos. Depois, fui escrevendo, no quadro, os nomes dos personagens que havia no livro, com a ajuda dos alunos. Depois de listados todos os personagens, iniciei a escrita em uma cartolina onde os alunos faziam a letra inicial de cada palavra (nome do personagem) e coletivamente todos identificavam, com minha ajuda, cada letra da palavra, quantidade de letras, letra inicial e letra final. Após essa atividade os alunos, junto comigo, começaram a fazer fantoches de vara. Cada criança escolheu um dos personagens para confeccionar o fantoche e utilizar na apresentação oral da aula seguinte. Confeccionamos um convite individual, cada criança escolheu um personagem para convidar para ir à festa da Sala de Recursos. Nos convites, os alunos copiaram o texto do quadro e fizeram um desenho do personagem convidado (p. 140-141).

Fonte: Freitas (2018).

Optamos por analisar o evento apresentado no Quadro 9 por se tratar de um evento de letramento que não envolve o percurso introdutório da sequência sugerida por Cosson (2016), o que poderia incorrer em uma repetição desnecessária, em termos de análise,

considerando que no evento anterior, já apresentamos e discutimos o aspecto introdutório de abordagem que Freitas (2018) traz em suas intervenções, ao longo da pesquisa.

De acordo com a autora, os dados fazem parte da sequência didática 13, que apresenta como evento inicial, uma retomada da leitura (FREITAS, 2018), apesar de não ser diretamente abordado a necessidade da retomada da leitura na etapa introdutória da sequência básica de letramento literário (COSSON, 2016). Os dados indicam que Freitas (2018) considerou as funções intelectuais superiores dos alunos, sobretudo relativas à memória, ao retomar a leitura, ainda que de forma mais breve, estimulando aspectos metacognitivos ao exercitar a memória, recordando informações trazidas na leitura anterior.

Sobre as práticas pedagógicas orientadas por uma atividade, segundo a concepção de Leontiev (1978), Salustiano (2006, p. 54) postula que “a atividade é definida com base em seus objetivos e motivos, as ações são orientadas por suas metas e as operações são determinadas pelas condições em que se realizam”. Portanto, no evento em análise, os alunos estavam motivados por objetivos compartilhados (“cada criança escolheu um personagem para convidar para ir à festa da Sala de Recursos”) sendo as ações de escrita orientadas pela meta de produzir, objetivamente o convite, considerando o contexto enunciativo criado pela mediação da professora/pesquisadora.

Acertadamente, Freitas (2018) deu continuidade à proposta de letramento literário, adequando-a de acordo com a necessidade específica dos alunos com deficiência intelectual, isto é, considerando as condições materiais e subjetivas em que as ações se desenvolviam (“os alunos copiaram o texto do quadro e fizeram um desenho do personagem convidado), visto serem essas as possibilidades de produção textual dos alunos e os recursos materiais disponíveis no momento da realização da atividade. Diante do exposto, compreendemos que a abordagem da atividade foi eficaz, porque proporcionou condições motivadoras e significativas para uso da memória, mediante recuperação de informações da leitura prévia, aspecto em que pessoas com deficiência intelectual apresentam dificuldades, quando abordado de forma descontextualizada (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010).

Dando prosseguimento a sequência didática número 13, os alunos participaram de um evento de “escrita em uma cartolina onde [...] faziam a letra inicial de cada palavra

(nome do personagem) e coletivamente todos identificavam, com minha ajuda, cada letra da palavra, quantidade de letras, letra inicial e letra final” (FREITAS, 2018, p.141). Mais uma vez, a atividade desenvolvida no evento foi promovida por meio da contextualização entre a proposta de leitura e os objetivos que a docente/pesquisadora almejava atingir. Neste contexto, identificar e contar as letras de uma palavra, apresenta significação diversa de quando essas ações são realizadas de forma descontextualizada, sem a significação de uma atividade, cujos objetivos possam ser reconhecidos pelos alunos.

Compreendemos que por meio desse encadeamento, o evento de escrita em cartolina se dá por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 1991;2021; 2022), estratégia metodológica que julgamos, a partir do nosso aporte teórico, possibilitar um caminho de aprendizado qualitativo, quando a mediação pedagógica é um resultado de estratégias que se apresentam de forma variada e são orientadas “em função das dificuldades e potencialidades dos sujeitos e da situação-problema” (SALUSTIANO; FIGUEIREDO; FERNANDES, 2007 p. 80).

Sobre o trecho em que autora menciona, “junto comigo, começaram a fazer fantoches de vara”, compreendemos que nesse evento de letramento mediado, mais uma vez, a ludicidade foi utilizada para dar sentido social dos eventos de letramento que envolviam a leitura e a escrita. Ou seja, houve uma (re)significação do evento de leitura, a partir de uma utilidade prática, algo que já abordamos, que pode contribuir com a motivação das pessoas com deficiência intelectual pelo aprendizado que ali está sendo desenvolvido.

Concomitantemente, o processo que se dá no evento de letramento, montagem/construção de fantoche, atrelado a outras práticas sociais, como a apresentação, proporciona um conjunto de estímulos que contribuem com o desenvolvimento de suas funções psico-cognitivas ou funções intelectuais superiores, tais quais, a abstração, a memória, a planificação, a resolução de problemas, expressão de informação (FONSECA, 2014).

Do mesmo modo, a autonomia dada aos alunos participantes, quanto a escolha do personagem que gostariam de confeccionar e utilizar na apresentação, nos mostra duas características presentes nas mediações da docente/pesquisadora: a dimensão política e socioafetiva, quando altera as condições sociais recorrentemente presentes durante os

processos de aprendizado da leitura e da escrita com/por pessoas com deficiência intelectual “por meio de relações pedagógicas democráticas, objetivando o pertencimento, com reconhecimento, do SDI⁵⁷ enquanto sujeito de direito, inclusive ao protagonismo pelo letramento” (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO; POULIN, 2018, p. 6).

Portanto, a mediação da autora durante o evento de confecção dos fantoches, além de apresentar uma utilidade social significativa para os alunos com deficiência intelectual, também contribuiu para que exercessem suas próprias escolhas, o que representa um aspecto linguístico e político: a autoria. Podemos inferir, então, que a atividade de elaboração de algo concreto, por se apresentar em um contexto ideológico e ser mediada a partir de uma dinâmica pedagógica democrática conseguiu articular “a sócio afetividade e a metacognição, em atividades sociais letradas” (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO; POULIN, 2018, p. 6).

Consideramos de extrema relevância esse aspecto, sobretudo por observarmos quão presente ainda é, nas salas de aulas regulares, bem como na sala de recursos, práticas pedagógicas engessadas e genéricas, como no caso do evento apresentado na dissertação de Leite (2016) em que a professora, sem haver nenhum planejamento prévio, faz uso de uma atividade de leitura proposta por uma outra colega para ser desenvolvida com outro aluno em outra situação. No caso de Leite (2016), podemos compreender que, o evento lúdico seguinte ao da leitura, utilizando os palitos para representar os personagens, não apresentou resultados satisfatórios por ter sido realizado em condições que não apresentavam motivação para a aluna participante. Fazendo uma comparação em termos de motivação, interação e até mesmo de aprendizado, o evento lúdico apresentado nos dados de Leite (2016), utilizando os palitos representa mais um exemplo de pedagogia da negação, enquanto que o evento lúdico de produção de fantoches, apresentado acima (Freitas, 2018), aponta para práticas significativas e inclusivas.

Outra dimensão que se apresenta, ainda na produção de fantoches, é a psicológica, quando contribui para quebrar rótulos sociais em que as faces que possuem mais visibilidade, os nomes importantes, são aqueles a quem são dados os maiores destaques, sobretudo devido ao grupo socioeconômico ao qual pertencem. No entanto, a estratégia

⁵⁷ Sigla referente à pessoas em situação de deficiência intelectual, termo utilizado no trabalho de Mota Rocha, Figueiredo e Poulin (2018).

pedagógica utilizada no evento de letramento promovido por Freitas (2018) caminhou na contramão das práticas excludentes, quando foi dada a liberdade de escolha aos alunos participantes para, ao mergulharem na leitura proposta, decidirem a partir de suas próprias constatações, com qual personagem eles se identificaram mais.

Afinal, nem todo mundo se identifica com o Príncipe Encantado ou a Branca de Neve da história, os demais personagens que compõem a sociedade também exercem participação relevante para si e para os grupos nos quais estão inseridos, a exemplo das pessoas com deficiência intelectual. Some-se a tudo isso, o fato de que a docente ainda desenvolveu com seus alunos a confecção do convite, explorando a cópia do texto a partir do quadro, porém dando liberdade aos alunos participantes para fazer sua própria ilustração, mediante a sua escolha do personagem.

Quadro 10: Motivação para a leitura de parlendas

<p>Breve contextualização do evento</p> <p>No evento de letramento localizado na Sequência didática 19 (FREITAS, 2018, p. 144), a autora buscou motivar os alunos para a sequência didática de leitura do gênero parlenda utilizando o texto literário infantil <i>Meio-dia macaco assobia</i>. A autora categorizou o texto como sendo parte do gênero “parlenda” (p. 88).</p>
<p>Descrição do evento</p> <p>Execução: Sentei-me com os alunos na rodinha e distribuí vários cartões com parlendas; os alunos foram estimulados a manusear o material e tentar iniciar a leitura ou fazer a identificação da parlenda através dos desenhos. As parlendas utilizadas por mim foram do mesmo modelo utilizado na obra, com desenhos para que facilite a identificação das palavras com base no desenho. Os alunos conseguiram identificar as parlendas logo que eu iniciava a leitura. E juntos faziam a leitura coletiva com apoio. No final da motivação, cada criança queria falar uma parlenda sozinha. Realizamos duas atividades de leitura envolvendo as parlendas: substituição de desenhos por palavras e registro de uma parlenda no cartaz para leitura coletiva e substituição de palavras por desenhos.</p>

Fonte: Freitas (2018).

A sequência didática apresentada no Quadro acima, trata da primeira aula dedicada a desenvolver com os alunos participantes, a leitura de parlendas. Nesta ocasião, Freitas (2018) realizou alguns eventos de letramento distintos, como o manuseio de material, a leitura coletiva e identificação da parlenda, a substituição de desenhos por palavras e de palavras por desenhos, buscando apresentar para os alunos o gênero por meio da socialização de alguns exemplos do gênero trabalhado, fazendo uso novamente da estratégia da roda da leitura: “Sentei-me com os alunos na rodinha e distribuí vários cartões com parlendas” (2018, p. 88)

Com base nos dados, é possível perceber que a docente/pesquisadora inicia a prática de letramento, sempre considerando a possibilidade de os alunos com deficiência intelectual, já terem algum conhecimento prévio, seja relativo à leitura ou sobre a história utilizada durante o evento de letramento: “os alunos foram estimulados a manusear o material e tentar iniciar a leitura ou fazer a identificação da parlenda através dos desenhos”.

Considerando que, segundo a autora, todos os alunos participantes estavam em processo de alfabetização, o cuidado em selecionar modelos de parlendas, que continham o recurso ilustrativo, pode proporcionar, mais uma vez, uma zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1991;2021; 2022), quanto a leitura e compreensão textual das parlendas distribuídas.

Recortamos o trecho abaixo para chamar a atenção para um outro aspecto relevante.

As parlendas utilizadas por mim foram do mesmo modelo utilizado na obra, com desenhos para que facilite a identificação das palavras com base no desenho. Os alunos conseguiram identificar as parlendas logo que eu iniciava a leitura. E juntos faziam a leitura coletiva com apoio. (FREITAS, 2018, p. 144).

Considerando que, entre os estereótipos negativos direcionados às pessoas com deficiência intelectual, está a falta de capacidade de memória ou a não utilização desta, no recorte, “Os alunos conseguiram identificar as parlendas logo que eu iniciava a leitura”, é possível compreender nitidamente que eles se valeram, também, da memória para identificar as parlendas que foram lidas.

Consequentemente, podemos inferir, a partir do recorte anterior, que a pesquisa de Freitas (2018) caminha na contramão do pensamento que, por vezes, recai na sociedade, de que a deficiência intelectual é “sinônimo de falta de inteligência ou incapacidade de aprendizagem, improdutividade, entre outros atributos que produzem a desigualdade e exclusão dessas pessoas em diferentes espaços da sociedade” (REIS; ARAÚJO; GLAT, 2019, p. 13). Isso porque, ao recuperarem a informação que os remeteu a perceber de quais parlendas estavam se tratando, estes alunos com deficiência intelectual precisaram recuperar conhecimentos anteriores ao evento de letramento que estava sendo proposto.

Do mesmo modo, é possível constatar que todo o esforço da docente em motivar os alunos obteve êxito quando a autora relata que, ao final da sequência de letramento, “cada criança queria falar uma parlenda sozinha” (FREITAS, 2018, p. 144). Consideramos que esta conquista inicial em torno da prática de letramento, se deu, não apenas pelo fato de a professora/pesquisadora ter realizado propostas plurais de motivação para a leitura, mas também por essas propostas serem pensadas mediante as características linguísticas, orgânicas e psicomotoras dos alunos que iriam participar⁵⁸.

Ainda é possível perceber a preocupação de Freitas (2018) em desenvolver a leitura dos alunos com deficiência intelectual, respeitando seu nível de alfabetização, quando a autora afirma: “Realizamos duas atividades de leitura envolvendo as parlendas: substituição de desenhos por palavras e registro de uma parlenda no cartaz para leitura coletiva e substituição de palavras por desenhos”. Há um processo mútuo de leitura iconográfica, com a substituição do desenho por palavras, bem como a substituição de palavras por desenho. Neste sentido, ao mesmo tempo em que os alunos aprendiam a ler lendo, também estavam aprendendo a escrever por meio da leitura, fazendo o uso da associação de imagens e da relação grafema-fonema e fonema-grafema (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Sobre os eventos de letramento extraídos dos dados de Freitas (2018) para a nossa análise, de modo geral, consideramos que a docente/pesquisadora buscou desenvolver tanto a leitura, a escrita, a compreensão textual em eventos de letramento mediados através da motivação e coletividade. Ao mesmo tempo, é possível perceber, por meio dos dados, que há um planejamento estratégico prévio, considerando uma sequência cronológica dos eventos que se deram, para cada sequência didática em 4 aulas de duas horas cada. Os dados também mostraram que a autora buscou alternativas em seu planejamento, pautadas na ludicidade, focada no seu uso social, através das apresentações, construção de material concreto, sendo todos os eventos realizados de forma integrada e contextualizada.

Além disso, a citada autora, promoveu eventos que requereram dos alunos participantes, decisões próprias para que as atividades fossem realizadas, o que lhes

⁵⁸ Sobre as características referidas acima, as mesmas encontram-se no Quadro 6, localizado na página 9 do trabalho de Freitas. Além disso, as mesmas foram apontadas mediante as observações iniciais realizadas na sala de Recursos Multifuncionais.

proporcionou momentos de voz ativa entre os seus pares e na relação de sala de aula como um todo. Compreendemos, por meio de todo esse entrelaçamento estratégico trazido pela autora, que eventos de leitura e escrita pautados no letramento, podem proporcionar a criação de zonas de desenvolvimento proximal, ocasionando, tanto no aprendizado da linguagem, como da apropriação das estratégias utilizadas pela mediadora, além de inclusão escolar e social dos alunos com deficiência intelectual.

Entendemos que a aplicação do cronograma de letramento apresentado pela professora/pesquisadora, possibilitou a criação de uma rotina para aqueles alunos, algo que sempre deve ser levado em consideração no aprendizado (FIGUEIREDO; GOMES; POULIN, 2010) dessas pessoas. É importante também considerar que, ao tratarmos de rotina, nos referimos ao desenvolvimento das mesmas habilidades ou componentes curriculares e não da cansativa e limitante repetição das mesmas atividades, algo que, de acordo com o nosso referencial teórico, incidiria em práticas de uma pedagogia de negação (BATISTA; MANTOAN, 2007; GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010; VERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Os dados de Freitas (2018) demonstram que a autora, cuidadosamente, buscou apresentar em cada aula, momentos diferentes para desenvolver a leitura e os conteúdos dos componentes curriculares por meio do letramento, mas sempre modificando a estratégia. Até mesmo quando retomou a leitura dos textos trabalhados, a autora modificou a forma como foram abordados, sobretudo fazendo uso da ludicidade, com o reconto ou representação, por meio de fantoches, produção de cartazes, entre outros recursos. Todas estas constatações nos levam a compreender que havia, por parte da profissional que planejou e mediou estes eventos de letramento, uma coerência didática, não como uma receita de bolo ou ciência exata, no tocante aos resultados, mas coerente com o referencial teórico-pedagógico que fundamenta sua investigação.

Considerando que o objetivo central da pesquisa de Freitas (2018) era “favorecer o processo de aquisição de leitura e escrita desses alunos com deficiência intelectual ou déficit cognitivo” (FREITAS, 2018, p. 75), constatamos que os eventos promovidos pela pesquisadora, contribuíram para o desenvolvimento linguístico dos alunos com deficiência intelectual, sobretudo nos três eixos que nortearam a sua pesquisa: leitura, compreensão e escrita. Como ela mesma descreve abaixo,

observamos o avanço na escrita dos sujeitos 1, 2 e 3. Os sujeitos 1 e 3, que estavam desde a primeira sequência didática na fase de escrita pré-silábica, já na unidade 5 iniciam na fase silábica com valor sonoro, fazendo uso de vogais (sujeitos 1 e 2) e, em transição, o sujeito 3 (com valor sonoro e sem valor sonoro). Um avanço muito significativo para esses alunos, que apresentavam no início da pesquisa muita resistência em relação à leitura e à escrita (FREITAS, 2018, p.142-143)

Além disso, é possível perceber por meio dos dados, que os seus resultados foram além dos aspectos da linguagem quando, nas três sequências didáticas que analisamos, estão descritos os processos de motivação e interação da turma. Estes eventos possibilitaram a esses alunos experiências conjuntas, tanto de autoconhecimento, quanto do conhecimento do outro. Também possibilitaram aos mesmos, se reconhecerem como pessoas participantes ativas do processo educativo escolarizado, opinando e atuando diretamente, tanto nas ações, como na coprodução de parte do material didático.

Já quanto à relação entre os eventos e as práticas de letramento, ao longo das sequências didáticas do trabalho de Freitas (2018) que analisamos, percebemos que a autora buscou mediar os eventos de letramento sob uma perspectiva do letramento ideológico. Constatamos essa configuração, por nos depararmos, ao longo da análise que realizamos, com dados que apontavam para eventos pautados no uso social da língua, como no caso da apresentação dos fantoches. Além disso, mesmo buscando desenvolver habilidades de leitura e escrita dos alunos com deficiência intelectual, a autora proporcionou, por meio desses eventos de letramento, práticas inclusivas, com a priorização de atividades realizadas coletivamente, o que nos leva a concluir que todos os eventos desenvolvidos pela professora/pesquisadora, estavam enraizados em práticas de letramentos que se colocavam para além do domínio do código linguístico.

4.3 Eventos e práticas de letramento no AEE em Menezes (2015)

Dando seguimento a nossa investigação, deparamo-nos com o trabalho, *Letramento e Educação Inclusiva: construindo práticas de leitura e escrita no ensino fundamental II*, dissertação de autoria de Maria Aparecida Alves Menezes (2015), defendida no Mestrado Profissional em Letras da Fundação Universidade Federal de Sergipe, no ano de 2015. A citada pesquisa teve como objetivo

ampliar as competências e habilidades comunicativas e de letramento dos alunos do 6º ano do ensino fundamental, em suas diferentes funções e

finalidades, por meio de uma sequência didática com uso do gênero textual receita culinária. (MENEZES, 2015, p. 11)

Buscando responder a sua pergunta de pesquisa, “De que forma o trabalho com o gênero textual receita culinária pode contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e escrita dos alunos da educação inclusiva no Ensino Fundamental?” (*Ibidem*, p. 11), Menezes (2015) se apoiou na “pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e natureza interpretativa e interventiva” (2018 p. 12), partindo do pressuposto de que a utilização dos gêneros textuais na educação inclusiva “se constitui como estratégia pedagógica para o desenvolvimento linguístico, social e cognitivo dos alunos, possibilitando a ampliação das habilidades leitora e de produção textual” (p. 11).

Em relação à estrutura organizacional de sua pesquisa, na seção 1.1, *Compreendendo a deficiência intelectual*, a citada autora apoiou-se em teóricos como Paul Bercherie (2001) e Pan (2008), ao traçar um percurso histórico e considerações que possibilitassem “a compreensão e entendimento da deficiência intelectual” (p. 13) sob as lentes “da vertente da psiquiatria e da repercussão de suas abordagens no contexto atual da inclusão escolar” de pessoas com esse diagnóstico.

A partir da perspectiva de Paul Bercherie (2001), a autora considera que os estudos de psiquiatria infantil se desdobraram em três períodos, que se deram entre os séculos XIX e XX, destacando como primeiro momento, por volta dos anos 1820, os estudos de Esquirol sobre idiotia, como sendo uma doença adquirida na infância e “que limitava a escolarização e a aquisição de conhecimentos educativos” (BERCHERIE, 2001 apud MENEZES, 2015, p. 13-14); segundo momento, final da década de 1880, com a publicação dos tratados de psiquiatria na Europa, “baseados na psiquiatria da fase adulta” e que buscavam encontrar na criança em paralelo com “o retardamento, as síndromes mentais descritas nos adultos” (BERCHERIE, 2001 apud. MENEZES, 2015, p. 14); terceiro momento, com início em 1930, com a inauguração da clínica psiquiátrica infantil “influenciada pelas ideias dominantes da psicanálise, provocando uma ruptura com a nosologia do adulto” (BERCHERIE, 2001 apud MENEZES, 2015, p. 14). A autora entende, com base nos postulados de Pan (2008), que os testes psicológicos e psicométricos, tais quais os testes de QI, apresentaram efeitos na educação das pessoas com deficiência intelectual, sendo esta vista como uma patologia orgânica. Tal qual Menezes (2018), mostramos em nosso capítulo teórico, que os testes de QI, sob a

influência dos postulados de Binet (JANNUZZI, 2012), sendo a referência científica dos estudos acerca da “medida” da inteligência, contribuíram, tanto para a disseminação de estereótipos negativos em relação a deficiência intelectual, como também, para justificar a exclusão e o preconceito voltados às pessoas pertencentes a grupos menos favorecidos social e economicamente (JANNUZZI, 2012). No entanto, embora a categoria “deficiência intelectual” seja um constructo social, não podemos deixar de considerar que uma das poucas condições que, consensualmente, servem de parâmetro para caracterizá-la é o fator clinicamente observado em relação às significativas limitações no funcionamento intelectual, bem como em relação ao comportamento adaptativo (AAIDD, 2021)

Especialmente a partir de teorias racistas, pautadas no inatismo, as perspectivas médicas e psicológicas também contribuíram, epistemologicamente, para justificar a exclusão destas pessoas, por meio de categorizações como incapazes, por exemplo (JANNUZZI, 2012). No entanto, é válido considerar o pioneirismo destas áreas da ciência, em relação ao olhar para a deficiência, enquanto objeto de estudo. Nesse sentido, julgamos ser pertinente considerar o olhar dessas vertentes (Jannuzzi, 2012) acerca da deficiência, em particular a intelectual, a partir dos interesses e perspectivas que as envolvem, sobretudo de classe social.

Na seção 1.2 *Da exclusão à inclusão escolar*, Menezes (2015) se amparou nos postulados de Sasaki (1997), para ponderar que o tratamento dado às pessoas com deficiência em todas as culturas, inicialmente, se deu por meio de práticas de exclusão social e, posteriormente, segregacionistas. Com base em Freitas (2008) e Galvão Filho (2009), apresenta aspectos da deficiência durante a antiguidade, sobretudo apontando a “visão depreciativa quanto mítica em relação à pessoa com deficiência” (MENEZES, 2015, p. 18). Tal qual no parágrafo anterior, comungamos do entendimento de Menezes (2015), em relação ao tratamento, inicialmente excludente, que era dado às pessoas com deficiência. Sobretudo, no caso do Brasil, a partir do nosso aporte teórico (JÚNIOR, 1970; PONCE, 2001; BOSI, 1992; FAUSTO, 2006; JANNUZZI, 2012; SAVIANI, 2019), aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos, para além da deficiência, interferiram diretamente no silêncio do abandono e, só posteriormente, com os indícios de murmúrios de a(re)colhimento e algum tipo de instrução para a pessoa com deficiência.

Para tratar sobre os contextos da pessoa com deficiência na Idade Média, Menezes (2015) relacionou as perspectivas de Kahhale (2002) e Galvão Filho (2009), observando que é nesse período “que o paradigma da segregação começa a se constituir com o assistencialismo de caráter religioso” (p. 19) e que é na Idade Moderna que “o paradigma da segregação irá se consolidar com a instauração do modelo médico e a institucionalização das pessoas com deficiência em hospitais psiquiátricos e instituições educacionais” (p. 20). Ainda na mesma seção, entrelaça os postulados dos autores acima citados e outros estudiosos da deficiência (GLAT, 1998; KUPFER, 2000) com os argumentos Patto (1997) acerca da produção do fracasso escolar. A autora busca apresentar, por meio destas concepções, como a relação entre as teorias

racista, o darwinismo social, a psicologia científica, a psicologia diferencial, a psicanalítica dominante, bem como a da carência cultural constituíram-se saberes que legitimavam e validavam representações negativas utilizadas para justificar as desigualdades, o preconceito e a discriminação social (MENEZES, 2018, p. 23)

A partir do nosso aporte teórico, unimo-nos à autora, quanto aos significados desse período que denominamos de murmúrio, momento em que, por via de locais religiosos de acolhimento, como as Casas de Expostos, bem como com o surgimento dos hospitais psiquiátricos, há uma transição do período que denominamos como sendo silencioso do abandono, para um processo de a(re)colhimento das pessoas com deficiência intelectual, mas com características predominantemente de retirada da sociedade (JANNUZZI, 2012). Contudo, é a partir dos hospitais psiquiátricos que a pesquisa, sobretudo médica, irá ganhar uma maior proporção. Tal processo, apesar dos estereótipos já apontados, também trouxe contribuições que serviram de alavanca para os estudos da deficiência.

Fundamentada em Mantoan (2006), Ormelezi (2006) e Brasil (2008), Menezes (2015) apresenta a inclusão social como “uma mudança de paradigma que afeta a sociedade em seus aspectos político, econômico, social, científico e educacional” (p. 24), sublinhando que a perspectiva inclusiva “opõe-se aos paradigmas vivenciados ao longo da história da educação especial, pois percebe e repudia as práticas excludentes, sejam em âmbito escolar ou social” (p. 25). Porém, ao longo da nossa pesquisa, compreendemos que a perspectiva inclusiva ainda não conseguiu se materializar em uma política pública de educação inclusiva, ao ponto de garantir eficazmente a inclusão no ambiente escolar,

algo que também chamamos atenção durante a presente pesquisa, a partir do diálogo dos postulados e dos dados que apresentamos.

Dando continuidade às considerações acerca do processo histórico de desenvolvimento da legislação brasileira, sobre a educação de pessoas com deficiência, destaca que a Educação Especial foi marcada por “transformações, evoluções e atitudes dos movimentos sociais, que se uniram em busca de soluções para que as necessidades das pessoas com deficiência fossem asseguradas de modo satisfatório junto aos organismos governamentais” (MENEZES, 2015, p. 34). A autora finaliza a seção defendendo que os professores do AEE, bem como da sala regular, além do papel comum que têm na vida dos educandos, “no caso da criança com deficiência intelectual, são responsáveis pela orientação do que é mais adequado” (p. 34) no processo de aprendizagem.

Sobre as considerações citadas no parágrafo anterior, entendemos que faltou à autora apontar que, especialmente, as transformações que se deram no transcorrer do século XIX para o século XX, em relação a educação das pessoas com deficiência, demasiadamente, ocorreram sob a influência dos órgãos internacionais que, acima de tudo, representam os interesses do (neo)liberalismo. Ou seja, por mais que tenha havido a luta dos movimentos sociais, as causas que envolvem a deficiência, entre elas a educação, só sofreram interferência do Estado quando, em algum aspecto, também houve interesse econômico.

Na seção “*Considerações sobre letramento*”, a autora se apoiou, principalmente, nos postulados de “Kleiman (1995), Rojo (2006) e Soares (2004; 2010) para sustentar a noção de letramento como prática social” (p.12). Sob o olhar de Soares (2004) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2008), reflete sobre a necessidade da inserção dos alunos com deficiência intelectual nas práticas sociais de leitura e escrita. Relata que até os anos 80 “o ensino da língua portuguesa, nos anos iniciais da escolarização, tinha como foco a alfabetização, ou seja, a apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico” (p.35).

Também nos apoiamos em alguns autores citados por Menezes (ROJO, 2006; SOARES, 2004; 2010), ao defendermos o uso do letramento nas salas de aula do

Atendimento Educacional Especializado, sobretudo em uma perspectiva ideológica (STREET, 2014), principalmente, defendemos que os eventos de letramento que são desenvolvidos durante o aprendizado da leitura, tornam-se significativos, a partir de contextos práticos do uso da língua, na forma escrita ou oral, nas interações sociais.

Menezes (2015) discorre sobre o processo de mudanças acerca da concepção de alfabetização com o advento da Psicogênese da Língua Escrita e aponta, fundamentada nos postulados de Kleiman (1995), Soares (2010) e Rojo (2006), que a noção de letramento adotada no Brasil, “traz em seu bojo a valorização dos aspectos sócio-históricos das práticas de leitura e escrita, bem como os eventos em que atuam e suas possíveis consequências no contexto social” (p. 36).

Ou seja, por meio dos aportes que apresenta, a autora ratifica a compreensão de que, embora o letramento e a alfabetização no entendimento acadêmico majoritário brasileiro tenham significados distintos, ambos se complementam. Ainda se apoia em Rojo (2006) para chamar a atenção da sociedade para a necessidade de se promover, na escola, várias práticas sociais de leitura e escrita, tendo os docentes, o papel fundamental de possibilitar o desenvolvimento das capacidades de ler e escrever de forma eficiente. Menezes (2015) avalia que, assim, haveria a promoção do sucesso escolar e a inclusão social, “considerando o processo de construção do conhecimento dos discentes” (MENEZES, 2015, p. 37).

A referida pesquisadora relaciona letramento e ensino de/para pessoas com deficiência a partir, sobretudo, de Sato (2008), narrando que

Nesse aspecto, a prática de letramento inclusivo faz-nos refletir acerca da função do professor no processo de ampliação do letramento do aluno com deficiência. Sem dúvida, é importante que se articule atividades em sala de aula, para dar continuidade aos processos de letramentos que o aluno já possui. (MENEZES, 2015, p.38).

Já na seção 1.4, *Leitura e produção textual*, a autora se embasou nas contribuições de teóricos como Koch e Elias (2012), Kleiman (2001), Leffa (1996), Solé (1998) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (BRASIL, 1998). Menezes (2015) considera que “ler, compreender e produzir textos é uma atividade de letramento que envolve uma rede complexa de processos cognitivos, linguísticos e sociais interdependentes, porém com especificidades distintas” (*Ibidem*,

2015, p.39). Ante esse contexto, e por achar que ações pedagógicas pautadas no letramento podem ampliar a habilidade comunicativa “através da interação social” (p. 39), ela defende a necessidade de se refletir quanto às concepções de leitura e “o processo na compreensão leitora” (p. 39), e a necessidade de associação da “produção escrita com as atividades de leitura” (p.39) durante as práticas de letramento desenvolvidas na escola.

As considerações apresentadas por Menezes (2015), que destacamos acima, em muito dialoga com a compreensão que trouxemos no Capítulo 2, de que o letramento e a alfabetização estão intrinsecamente vinculados, especialmente pelo fato de, em uma sociedade letrada, a língua ser o padrão que rege as interações sociais. Partindo desse princípio, seu aporte teórico fortalece o nosso argumento de que desenvolver os aspectos linguísticos, aqui de modo especial, a leitura, podem contribuir com o processo de inclusão da pessoa com deficiência intelectual na escola e na sociedade, sobretudo nas interações sociais.

A autora se apoiou, especialmente, nos estudos de Leffa (1996), para indicar a existência de três modelos psicolinguísticos acerca das concepções de leitura: o ascendente, no qual a leitura de um texto parte de estruturas menores para as maiores, enfatizando o “processamento de extração de significado cujo foco principal é o texto” e o leitor apresenta um papel passivo; o descendente, “ênfatisa o leitor e sua contribuição no sentido do texto” (p. 40), tendo um papel ativo na compreensão textual; e o interativo, proposto por Leffa (1996) como sendo um modelo que vai além das duas perspectivas anteriores, já que, segundo o referido autor, “ênfatisa a interação entre autor-texto-leitor” (LEFFA apud MENEZES, 2015, p. 40). Menezes (2015) ratifica a perspectiva interativa, proposta por Leffa (1996), discorrendo sobre a presença da mesma na concepção de leitura presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998).

Sobre os modelos psicolinguísticos de Leffa (1996 apud MENZES, 2015) mencionados pela autora, inferimos que há uma prevalência do modelo passivo de concepção de leitura, algo que na pesquisa analisada anteriormente (LEITE, 2016), ao invés de aproximar a pessoa com deficiência intelectual, causa o efeito de distanciamento

entre essa pessoa e o aprendizado⁵⁹, coadunando com a Pedagogia da Negação. Trazemos esse entendimento partindo da observação dos desafios da deficiência intelectual, quanto a capacidade de memorização, de atenção e concentração, nos eventos de leitura em que a atividade proposta é pautada em práticas neutras, resumidas a decodificação.

Por outro lado, as pesquisas já analisadas no presente trabalho apontam que, por meio de eventos e práticas significativas de letramento, especialmente realizadas a partir do modelo interativo de concepção da linguagem, as pessoas com deficiência intelectual se beneficiam do aprendizado e da inclusão escolar e social, resultados que também almejamos encontrar nos dados de Menezes (2015) que serão analisados a seguir. Tanto que a autora, logo em seguida, se apoia em Kleiman (2001) para dissertar que a leitura é um processo que envolve estruturas “cognitivas e metacognitivas” (KLEIMAN, 2001, p. 50 *apud* MENEZES, 2015, p. 42), e, também, “social e cognitivo, em que o leitor utiliza diferentes níveis de habilidades para que ocorra a interação” (MENEZES, 2015, p. 42).

Menezes (2015) prossegue a seção apontando que o Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB, “coloca entre as habilidades de leitura a capacidade do leitor de inferir informações implícitas no texto” (*Ibidem*, 2015, p. 43) e se apoia em Solé (1998), para refletir sobre as estratégias de leituras em sala de aula. Relacionando os estudos de Solé à perspectiva vigotskiana, ela defende:

Cabe ao professor levar os alunos a encontrarem sentido na leitura, instigando-os, motivando-os constantemente por meio das estratégias de antecipação da leitura (previsões), formulações e verificações de hipóteses sobre a leitura, a fim de que os alunos, de forma ativa e participativa, possam transpor do nível de desenvolvimento real – conhecimento já consolidado pelo indivíduo – para o nível de desenvolvimento potencial – o que os alunos podem fazer com a mediação de outros – tornando-o capaz de resolver problemas e situações de forma autônoma [...]. (MENEZES, 2015, p. 43-44).

Ao chamar a atenção para essa atribuição do professor em fazer com que a leitura tenha sentido para os alunos, é possível alinharmos o recorte do texto da autora, com a defesa que fazemos em nossa pesquisa, quanto ao planejamento prévio, pautado nas particularidades do discente. Mas, para isso, é importante que o professor do AEE esteja atento a todo levantamento de informações possíveis acerca daquela pessoa com

⁵⁹ passagem em que a aluna se irrita em vários momentos da intervenção: ora por não se identificar com a proposta improvisada pela professora; ora por sentir que há uma repetição demasiada de um mesmo modelo de atividade e que para a aluna não tinha sentido (LEITE, 2016).

deficiência intelectual, com a qual irá desenvolver o seu trabalho. No entanto, entendemos que esse estudo de caso inicial, levantamento psicossocial do aluno, avaliação diagnóstica, não importa a nomenclatura que tenha, deve conter informações objetivas e claras que não se resumem apenas ao aspecto clínico.

Os autores em que nos apoiamos (BATISTA; MANTOAN, 2007; FIGUEIREDO; GOMES, 2010; VERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010) apontam para esta investigação inicial, bem como este planejamento estratégico, pensado com finalidades claras, mas que seja flexível em relação às possíveis necessidades de adaptação que possam vir a surgir, já mesmo durante a apresentação da proposta para as pessoas com deficiência intelectual, como também ocorre no cotidiano da sala regular.

Menezes (2015) também se apoia em Figueiredo *et al.* (2017) para defender que é possível contribuir com a inserção de alunos no ensino formal de leitura, através da “mediação pedagógica, a convivência com leitores proficientes e atividades com revistas, jornais ou gibis, além de outros gêneros textuais” (MENEZES, 2015, p. 44).

A autora também aborda a relação entre “Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa” (p. 46), tomando como referência os postulados de Bakhtin (1997), Marcuschi (2002; 2005; 2008) e Dolz e Schneuwly (2004), para apresentar a perspectiva conceitual sobre gêneros textuais que embasou a sua pesquisa e que, “historicamente, os gêneros estiveram, inicialmente, atrelados à retórica e ao contexto literário” (p. 46). A partir de Marcuschi (2008), Menezes (2015) argumenta que, com base na Linguística, “a noção de texto passa a confluir para o conceito de gênero textual” (2015, p. 46).

A autora também se pauta em Marcuschi (2005) para defender o seu entendimento de que os gêneros textuais são textos materializados e encontrados na vida e que “apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MENEZES 2015, p. 37). E conclui a seção enunciando, a partir de Schneuwly e Dolz (2004), que as práticas de leitura e escrita se tornam significativas para os alunos, quando se pautam nos gêneros textuais, pois os insere em diversas práticas de letramento do seu meio cultural. O recorte teórico que fizemos dos postulados de Menezes (2015) só ratifica a postura ideológica de letramento que a docente trouxe para a sua pesquisa.

Na seção “*O gênero instrucional receita culinária*”, a autora defende que os gêneros instrucionais, nos quais se incluem a receita culinária,

caracterizam-se pela capacidade de linguagem de regulação mútua de determinados comportamentos. Apresenta um arranjo discursivo que se inscreve no texto um enunciador (aquele que prescreve ou interdita os comandos) e um enunciatário (a quem se dirige as instruções ou interdições a serem observadas). (MENEZES, 2015, p. 48).

A autora ainda acrescenta que, ao utilizar a receita nos eventos de letramento, é preciso considerar, além do objetivo do próprio gênero textual,

quem faz uso dele, onde encontramos e do que fala, mas também ter como ponto de partida as construções das relações sociais e culturais presentes no cotidiano, na relação com os alimentos, gostos, preferências, derivados da influência dos familiares e da comunidade em sua constituição identitária). (MENEZES, 2015, p. 48)

Concluiu a seção reafirmando que “a articulação entre as práticas de letramento e o ensino de gêneros pode contribuir para a atuação de todos os envolvidos na escolarização das crianças, favorecendo um processo educativo eficaz, significativo e a superação das dificuldades encontradas” (*Ibidem*, 2015, p. 49).

Mais uma vez, a autora apresenta a significação que os eventos de letramento podem vir a ter para as pessoas com deficiência intelectual, partindo de uma perspectiva ideológica, mostrando para os alunos que se enquadram nessa categoria de deficiência, que a língua só tem sentido, quando utilizada a partir de um interesse social (SOARES, 2004; 2010; STREET, 2010; 2014; TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018).

Quanto aos aspectos metodológicos da pesquisa de Menezes (2015), a citada autora optou pela pesquisa-ação, por considerar, a partir dos postulados de Thiollente (1980) desenvolver um trabalho que permitisse ir além das necessidades teóricas, objetivando “a resolução de problemas que são enfrentados nos centros de trabalho” (p. 50). Como referência para a elaboração didática de ensino de língua, optou por seguir o modelo proposto por Schneuwly e Dolz, (2004), dividindo as ações em módulos que, por sua vez, são “compostos por oficinas elaboradas para trabalhar as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial e desenvolver habilidades e competências para apropriação do gênero textual, de forma a prepará-los para a produção textual final” (p. 51). Já sobre a coleta de dados, esta foi contemplada através “da observação

participante, diário de campo das aulas ministradas, produções orais e escritas dos alunos sobre o gênero receita culinária e ficha de matrícula” (p. 12).

Em relação aos seus achados, sobre o uso da sequência didática com o gênero “receita culinária”, a citada autora constatou que foi possível perceber que “pode favorecer o desenvolvimento das capacidades de linguagem, ao ser utilizada para atividades de leitura e escrita em sala de aula, ampliando a competência sociocomunicativa e o letramento dos alunos” (p. 85). Em suas considerações finais afirma que, “partindo de questões mais simples para as mais complexas” (p.85), oportunizando o contato do aluno com o gênero estabelecido para estudo, é possível colaborar com a formação do leitor. Devemos tomar cuidado para não confundirmos o trecho “questões mais simples”, com estruturas linguísticas mais simples, para não incorreremos nas práticas repetitivas e neutras de decodificação do código linguístico.

Por outro lado, entendemos que as circunstâncias relativas à metacognição e memória da pessoa com deficiência intelectual são aspectos que, por vezes, apresentam uma necessidade de retomada do objeto de estudo, nesse caso a leitura. Os exemplos que Menezes (2015) nos proporciona em seus dados, porém, vão nos mostrar que apesar desses desafios, a retomada do conhecimento a ser desenvolvido por meio de estratégias dinâmicas e significativas, contribuem para que, em seu tempo, a pessoa com deficiência intelectual evolua em relação, também, ao aprendizado. Daí que mais uma vez é conveniente destacar que a referida autora, focalizou “as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação da leitura como necessárias para a compreensão do texto a ser lido, com base nos conhecimentos que o aluno possuía sobre o tema discutido” (*Ibidem*, 2015, p. 85).

Sobre a produção textual, Menezes (2015) constatou que até mesmo quando não conheciam a estrutura do gênero textual receita culinária, “os alunos construíram textos que poderiam classificar-se como instrucionais, provavelmente devido à familiaridade com o gênero no contexto social” (p. 86). A autora também percebeu que “alguns alunos ainda têm dificuldade para atuar de forma autônoma por meio da linguagem, principalmente na organização de frases concisas e objetivas, devido à exigência cognitiva mais complexa para essa elaboração” (*Ibidem*, 2015, p. 86).

O recorte acima reafirma a relevância do evento de letramento ter um sentido social para a pessoa com deficiência intelectual. Como já abordamos no Capítulo 4, a utilização de temas e gêneros textuais que fazem parte do contexto de vida do aluno com deficiência intelectual, podem favorecer o entendimento e, ao mesmo tempo, a motivação daquele aluno pelo aprendizado que está sendo proposto, através dos eventos de letramento.

Menezes (2015) também apresenta em seus resultados, algumas dificuldades enfrentadas, relativas à ausência de alguns alunos, por motivo de saúde, enquanto outros apresentaram alguma dificuldade de concentração “durante a reescrita e análise das próprias produções” (p. 86). Também destacou que mesmo exigindo mais deles no plano cognitivo, “puderam exercer autonomia e participação ativa no processo de produção e avaliação, reconhecendo a importância do planejamento textual” (p. 86), que alguns alunos apresentaram dificuldade durante a execução das etapas - planejamento, execução e revisão textual – “provavelmente por não estarem habituados a esse tipo de estratégia”.

Partindo do histórico processo de exclusão e preconceito em que as pessoas com deficiência intelectual estão inseridas, consideramos que uma prática de letramento, para ser considerada realmente inclusiva, precisa proporcionar a estas pessoas situações em que elas possam se reconhecer como estudantes ativos, que possuem direitos e obrigações, metas de desenvolvimento, tal qual os seus pares. Perante o exposto, entendemos que Menezes (2015) foi bastante assertiva quando exigiu deles resultados no plano cognitivo, afinal é essa a principal atribuição da escola. Fazendo uma analogia com a prática esportiva, não há sentido colocar um atleta em um espaço esportivo, se não for para ele praticar aquela modalidade. Ou seja, entendemos que não tem sentido algum ter os alunos com deficiência intelectual na escola, se não for para desenvolver o conhecimento escolarizado.

Retomando a fala da autora sobre a necessidade de os professores motivarem os alunos para as atividades (MENEZES, 2015), chamamos a atenção, sobretudo para o papel dos docentes do Atendimento Educacional Especializado em promover as estratégias, que contribuam com o aprendizado das pessoas com deficiência escolar. Por isso, achamos pertinente citar literalmente o que diz a legislação vigente a esse respeito, por meio do Decreto Federal, Nº 7.611 de 2011.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p.1-2)

Compreendemos que a mediação pedagógica do AEE, para transitar entre os quatro incisos do artigo, requer do professor que atua no serviço educacional especializado, uma formação que possibilite aparatos teóricos para ter, no mínimo, aportes para desenvolver possibilidades de uma atuação docente coerente com o que versa o texto acima.

Ao mesmo tempo, acreditamos que pesquisas sociais sobre a escolarização de pessoas com deficiência intelectual por meio do letramento, como a nossa e a de Menezes (2015), apresentam experiências e reflexões qualitativas que podem apontar caminhos, não para serem seguidos como receitas de bolo, mas para serem experimentados, (re)adaptados de acordo com os contextos de cada aluno com deficiência intelectual na realidade em que se encontra.

Especialmente sobre as atividades que desenvolveu junto aos alunos com deficiência intelectual, a citada autora infere que

permitiram verificar que a diferença no uso de estratégias pelos alunos pode ser atribuída ao estágio de leitura que se encontram, e não somente à deficiência intelectual como aspecto determinante para o avanço dos alunos com DI. Dessa forma, uma proposta pedagógica inclusiva deve considerar o tempo de aprendizagem do aluno e a aquisição de habilidades que em muitos casos é mais lenta e difere de aluno para aluno de acordo com a deficiência apresentada, o que torna a apropriação do sistema de leitura e escrita alfabética um grande desafio. (MENEZES, 2015, p. 87)

Também chama a atenção para que o letramento, compreendido como práticas sociais de leitura e escrita, seja “uma ferramenta de sustentação e de norte” (*Ibidem*, 2015, p. 87) em todas as situações de mediação voltadas para o desenvolvimento linguístico do “aluno especial” (termo utilizado pela autora), sobretudo nos casos de deficiência intelectual, pois “influenciam significativamente no processo de construção da aprendizagem dos educandos” (p. 87). Algo que também analisamos nos recortes abaixo.

Menezes, então, afirma que, “por meio da mediação pedagógica, houve o desenvolvimento das habilidades de reflexão, ação e uso sobre a leitura e a escrita” (p. 86) dos alunos com deficiência intelectual que participaram da sua pesquisa. E espera que sua pesquisa “contribua para repensar o desafio da inclusão dos alunos com deficiência intelectual, bem como os avanços no processo de letramento, dentro das possibilidades de cada sujeito” (p. 86).

No intuito de catalogarmos os eventos de letramento relatados por Menezes (2015), categorizamos os eventos pedagógicos, encontrados mediante os seguintes termos: eventos de leitura e compreensão textual, eventos de escrita, eventos de oralidade, pesquisa e/ou apresentação de registro em audiovisual ou escrito, produção de material concreto. A partir desta categorização, foi possível identificarmos os seguintes eventos apresentados no quadro abaixo:

Quadro 11: Categorias atribuídas aos dados de Menezes (2015)

Eventos de Leitura e compreensão textual	<p>1 leitura coletiva de texto não verbal – receita culinária - descrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 1 <p>1 leitura coletiva de texto – receita culinária - mencionada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 6 <p>1 leitura individual de texto – receita culinária – descrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 1 <p>2 leituras individuais oralizadas – receita culinária - mencionadas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 3 • Situação 4 <p>1 evento de manuseio de material e escolha de leitura – receita culinária - mencionada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 4 <p>1 leitura silenciosa e individual de texto – receita culinária – mencionada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 4 <p>1 leitura em grupo de texto a partir de montagem de quebra cabeça impresso – receita culinária – descrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 6 <p>1 leitura de embalagens e rótulos - reportada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 7 <p>1 leitura de correção - reportada</p>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Situação 8 <p>1 releitura de texto - reportada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 8 • Situação 9
Eventos de Escrita	<p>1 evento de escrita de receita – reportada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 2 • Situação 9 <p>1 evento de escrita de receita culinária - descrito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 7 <p>1 evento de escrita de receita – descrito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 3 <p>1 levantamento estatístico e produção de gráfico – mencionado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 3 <p>1 Transcrição de texto – receita culinária – no caderno - mencionada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 6 <p>1 reescrita de texto em cartaz – receita culinária - reportada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 7 <p>9 reescritas de texto - reportada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 8 • Situação 9
Evento de oralidade	<p>1 Conversa de apresentação da sequência didática – descrito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 1 <p>1 Discussão sobre receitas apresentadas pelos alunos – descrito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 3 <p>1 discussão mediante escuta de gravações – descrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 3 <p>2 questionamentos orais para serem respondidas individualmente ou em dupla sobre o texto - mencionada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 4 • Situação 5 <p>3 questionamentos orais para serem respondidas individualmente ou em dupla sobre o texto - descrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 5 • Situação 5 • Situação 7

	<p>1 relato de lista - reportado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 7 <p>1 comentário coletivo sobre correção dos textos lidos produzidos pelos colegas - reportado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 8 <p>1 momento de avaliação das ações, por parte dos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 9
Pesquisa e/ou apresentação de registro em áudio visual ou escrito	<p>1 evento de pesquisa sobre receita – mencionado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 2 <p>1 evento de socialização de vídeos - descrito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 3
Produção de material concreto	<p>1 produção e degustação de receita culinária – sanduíche de queijo - reportada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação 7

Fonte: Menezes (2015).

Com base no Quadro acima, identificamos, nas 9 “Ações Didáticas” desenvolvidas por Menezes (2015), 33 eventos pedagógicos reportados ou escritos. Destes, fizemos a opção por trazer para a nossa análise três, mantendo o padrão que já vínhamos utilizar nas análises dos dois trabalhos anteriores. O primeiro recorte se encontra no Quadro 12, abaixo.

Quadro 12: Apresentação de proposta de letramento para os alunos

<p>Breve contextualização do evento</p> <p>A autora denominou como “OFICINA I” (p. 57) a primeira experiência envolvendo eventos de letramento utilizando o gênero textual receita culinária. Como objetivo para esta primeira experiência, a autora elencou: “expor a proposta da sequência didática com o gênero receita culinária para os alunos; sensibilizar e motivar os alunos em torno da proposta apresentada” (p. 57). Visando atingir os objetivos, a autora desenvolveu atividades orais e escritas, com duração de 30 minutos.</p>
<p>Descrição do evento</p> <p>Nessa primeira aula, realizada em 02/09/2014, iniciamos uma conversa com a turma para explicar que iríamos realizar um trabalho de leitura e escrita com o gênero receita culinária, o qual seria feito em etapas, durante o período de dois meses. Foram questionados se era do interesse deles participarem dessa proposta, uma vez que a produção final seria uma receita culinária como sugestão de lanche para a cozinha da instituição acrescentar ao cardápio da merenda. Ao finalizar a apresentação de como seria realizada a sequência, foi perguntado o que sabiam sobre receita culinária, além de investigados os hábitos e preferências alimentares de cada um, a partir das seguintes indagações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais são os pratos típicos da nossa culinária?

- Qual a sua comida preferida?
- Quem cozinha em sua casa?
- Vocês conhecem alguma receita culinária?
- Já leram alguma receita culinária? (p. 57)

[...].

Após essa etapa, os alunos foram convidados a formarem grupos, os quais receberam um texto não verbal de receita “Pipoca doce” disponível em <http://www.tudogostoso.com.br/receita/7269-pipoca-doce.html?enviar> [...] Solicitamos que discutissem entre eles como preparariam a receita, a partir da leitura da imagem e fizessem o registro escrito no caderno. Em seguida, foi pedido para que um aluno de cada grupo apresentasse a imagem e explicasse para os colegas como eles achariam que deveria ser feita a receita escolhida, enquanto os outros grupos prestariam atenção. (p. 58).

[...]

Após essa etapa, os grupos receberam a parte verbal do texto e solicitamos que fizessem a comparação do texto original com o que foi produzido por eles. Durante essa atividade, foram incentivados a observar - a partir do contato com um suporte original do texto - as imagens, as formas de composição, os tempos verbais empregados, levando-os a reconhecer a estrutura composicional, a importância desse gênero e em que situações sociais ele é produzido. (p. 58)

Fonte: Menezes (2015).

Ao observarmos este evento de letramento, foi possível perceber que Menezes teve a preocupação em realizar uma conversa inicial com os alunos com deficiência intelectual, participantes da sua pesquisa, dando aos mesmos a condição de optarem ou não pela proposta, por meio da socialização de alguns questionamentos orais claros e concisos.

Como já apresentamos por meio do nosso aporte teórico, a deficiência intelectual apresenta entre as suas características, dificuldade no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo. Nesse sentido, é possível considerar que a pessoa com deficiência intelectual se encontra em meio ao grupo social que o Conselho Nacional de Saúde considera como em situação de vulnerabilidade⁶⁰. Contudo, Cruz (2018) compreende que as pessoas categorizadas na situação acima, apresentam outras características comuns a outras pessoas, e que conseqüentemente, devem ter os seus direitos respeitados, são estas: “a dignidade humana, os direitos humanos e sociais e as liberdades fundamentais dos seres humanos” (CRUZ, 2018, p. 47). Consideramos que Menezes (2015) atentou-se para esse aspecto durante a realização dos eventos de letramento apontados no Quadro acima, quando descreve:

⁶⁰ De acordo com o Conselho Nacional de Saúde, entre estas estão incluídas as que tenham “[...] reduzida a capacidade de tomar decisões e opor resistência na situação da pesquisa, em decorrência de fatores individuais, psicológicos, econômicos, culturais, sociais ou políticos” (BRASIL, 2016, p. 44).

iniciamos uma conversa com a turma para explicar que iríamos realizar um trabalho de leitura e escrita com o gênero receita culinária, o qual seria feito em etapas, durante o período de dois meses. Foram questionados se era do interesse deles participarem dessa proposta, uma vez que a produção final seria uma receita culinária como sugestão de lanche para a cozinha da instituição acrescentar ao cardápio da merenda. (MENEZES, 2015, p. 57).

Portanto, o dado acima aponta para esta característica da postura ética da docente, quando ela não apenas comunica, mas percorre todo um processo que envolveu: o anúncio, o argumento, a escuta, a resposta. Ante o exposto, é possível constatar que, desde o contato inicial, foi dado aos alunos participantes o poder de voz, a autonomia para atuarem como pessoas ativas e que, humanamente, devem ter os seus interesses e direitos respeitados.

Porém, reputamos que, a fim de melhor esclarecer para o leitor sobre a sua investigação, a citada autora poderia ter acrescentado nas descrições dos seus dados, o retorno literal dos alunos que participaram de sua pesquisa. De acordo com Cruz (2018), em alguns casos, o *feedback* quanto às decisões e interesses das pessoas em situação de vulnerabilidade, pode não ser dado de uma maneira linguística, em forma de uma oratória propriamente dita, mas sob outros sinais, como por exemplo, um choro, uma expressão facial, uma atitude mais agressiva ou passiva demais em relação aos pares, entre outros indícios.

Reconhecemos que nos casos de pesquisa-ação, estratégias de abordagem inicial, como a utilizada por Menezes (2015) na situação descrita acima, contribuem com a acuidade ética das pesquisas sociais, sobretudo por reconhecerem que as pessoas participantes detêm vida própria e interesses próprios, que estão além dos interesses de sua pesquisa, independente de posição social que ocupam, faixa etária, condição mental ou física. No caso da pesquisa com menores, pessoas com deficiência, idosos, esta atenção deve se tornar cada vez mais presente nos relatórios das pesquisas em educação.

Dando sequência aos eventos de letramentos que planejou desenvolver, a autora apresentou o gênero textual que iria ser trabalhado e já buscou motivar os alunos por meio do uso social do próprio gênero sugerido, quando socializou com a turma que “uma vez que a produção final seria uma receita culinária como sugestão de lanche para a cozinha da instituição acrescentar ao cardápio da merenda” (*Ibidem*, 2015, p. 57). Trazemos, novamente, o citado recorte para evidenciar a estratégia de convencimento utilizada pela

autora. Mais uma vez, Menezes (2015) atentou para a promoção de eventos de letramento que estivessem atrelados a práticas que transcendem o desenvolvimento linguístico.

Ao mesmo tempo em que a autora buscou desenvolver a leitura, a escrita, a compreensão com o intuito da utilização desse aprendizado nas práticas sociais, os eventos apresentados no Quadro acima, estavam inseridos em práticas de inclusão social e escolar, quando ofereceu aos alunos com deficiência intelectual uma proposta de produção, que iria ter como resultado a inserção na comunidade escolar, no caso da merenda, de um produto concreto realizado por eles. Ao considerarmos que a exclusão social e escolar tem como características o isolamento e o descrédito das pessoas que se encontram na condição de deficiência intelectual, torná-las visíveis e respeitadas enquanto membros, pares, nos demais grupos nos quais estão inseridos, é também um desafio recorrente e que precisa ser enfrentado de uma forma mais efetiva, especialmente no contexto escolar, considerando o caráter formativo da escola.

Retomando aos aspectos do letramento, a pesquisadora/participante apresenta questionamentos claros sobre o gênero “receita culinária” o que, mediante os dados, levamos a considerar que favorece: tanto aos alunos, pois os aproxima do objeto de conhecimento a ser desenvolvido, principalmente quando apresenta a finalidade social do gênero a ser trabalhado; quanto à docente, por lhe dar um conjunto de informações de retorno que permite analisar o nível coletivo e individual da turma em relação aos conhecimentos prévios do objeto de estudo, algo que poderá nortear o seu planejamento para as próximas intervenções.

Outro aspecto que achamos pertinente analisar dessa prática de letramento foi que, durante o evento de leitura, a autora de imediato apresentou um texto não verbal sobre o gênero a ser trabalhado com a turma. Os dados da pesquisa de Menezes (2015) apontam que ela, possivelmente, teve esse cuidado por se tratar de um grupo de alunos em fases distintas do processo de alfabetização. Julgando que a autora realizou um evento coletivo de letramento, para apresentar o gênero por meio da leitura, utilizar a estratégia do texto não verbal, contribuiu para que todos que estavam presentes, pudessem ler o texto autonomamente, sem a necessidade do apoio de um leitor experiente. É possível, então, constatarmos que implicitamente a autora mais uma vez se voltou às subjetividades daquele grupo.

No caso do evento de escrita, “registro escrito no caderno”, a partir da leitura da imagem, possibilitou também que a docente pudesse ter um parâmetro do nível de leitura dos participantes. Contudo, os dados não apresentam nenhuma informação adicional a esse respeito, que possa contribuir com uma análise mais aprofundada deste evento em si. Já, sobre o evento de apresentação da imagem lida, “receita culinária apresentada”, entendemos que eventos, como o citado, podem contribuir com o desenvolvimento da interação entre os pares e com a docente, por se tratar de um evento coletivo, no qual o aluno necessariamente se expõe diante dos demais. Há, mais uma vez, a possibilidade de uma inclusão social e escolar, proporcionada a partir da estratégia dinâmica desenvolvida pela docente/pesquisadora.

Quando Menezes (2015) descreve que, ao final da primeira aula, os alunos receberam o texto verbal para compararem com o que tinham produzido, quanto às “imagens, as formas de composição, os tempos verbais empregados, levando-os a reconhecer a estrutura composicional, a importância desse gênero e em que situações sociais ele é produzido”, a pesquisadora/participante oportunizou que os próprios alunos pudessem observar o que, na sua visão, já haviam adquirido enquanto habilidade de escrita e o que poderia ser melhorado sobre esses aspectos. No entanto, mais uma vez, compreendemos que, para uma melhor validade de suas afirmações, a autora deveria ter acrescentado os registros literais das respostas dadas pelos alunos durante o evento.

Quadro 13: Identificação dos suportes e reconhecimento do gênero receita

<p>Breve contextualização do evento</p> <p>O evento de letramento utilizando o gênero receita culinária descrito abaixo foi realizado na OFICINA II”, que tinha como objetivo “identificar os suportes de produção do gênero receita culinária e reconhecer o gênero na forma como circula nas práticas sociais” (p. 60). A autora desenvolveu uma atividade oral que teve a duração de 30 minutos.</p>
<p>Descrição do evento</p> <p>Essa atividade, realizada no dia 23/09/2014, foi iniciada com a explicação aos alunos [de] que eles trabalhariam com um suporte original do texto a partir de exemplares de revistas. Pedimos que a turma se organizasse em duplas e cada uma recebeu exemplares de revistas de culinária. Os alunos foram convidados a manusear o material, escolher uma receita interessante, a fim de fazerem a leitura silenciosa do texto. Depois, fizemos perguntas para serem respondidas oralmente pelas duplas, a partir da análise dos textos escolhidos, conforme exemplificadas a seguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual o título de seu texto? • Como vocês descobriram? • Qual o nome da revista em que a receita foi publicada?

- Onde podemos encontrar essas revistas?
- Há outros lugares onde podemos encontrar as receitas culinárias?
- Há ilustrações feitas pelos editores em todas as receitas?
- Quem, em geral, escreve uma receita culinária?
- Quem são os leitores dessas revistas?
- O que precisamos fazer para preparar essa receita? Por quê? (p. 60-61)

[...]

Após a discussão e comentários das respostas, os alunos foram convidados a fazerem a leitura oral do texto escolhido. Aproveitamos o momento para levar o grupo a compreender o contexto de produção e circulação do gênero. (p. 61).

Fonte: Menezes (2015).

Na experiência de letramento descrita no Quadro acima, é possível perceber que os eventos da OFICINA II ocorreram em mais de uma ocasião. Para fins de nossa pesquisa, iremos nos ater aos que foram apresentados no referido Quadro.

Na situação pedagógica apresentada no Quadro 13, a docente reapresenta o texto lido anteriormente (receita culinária de pipoca doce) trazendo o “suporte original do texto a partir de exemplares da revista” (MENEZES, 2015, p. 60). Analisando o percurso estratégico apresentado pela autora, desde o Quadro de eventos anterior, é possível perceber que a autora, o tempo todo, fez uso do texto em estrutura integral, mesmo trabalhando com versões linguísticas diferentes, como no caso da situação pedagógica 1, em que a autora apresentou a mesma receita em versão não verbal. É bem comum nos depararmos com propostas de leituras em que os docentes fazem uso apenas de fragmentos do texto, algo que dificulta a compreensão do leitor, sobretudo inexperiente, como no caso das pessoas em processo de alfabetização.

O recurso didático do uso do texto não verbal, como já esclarecemos antes, pode ser uma alternativa para uma leitura inicial. No entanto, assim como o processo de alfabetização, não pode se limitar a decodificação do esquema fonema-grafema ou grafema-fonema, a aquisição plena da leitura em uma perspectiva de letramento, só se dá quando a pessoa adquire a capacidade de ler, compreender, “fazendo uso social” (SOARES, 2004; 2010) desta habilidade. Nesse sentido, é preciso evoluir o nível de complexidade dos textos, mesmo recorrendo ao mesmo gênero como na situação pedagógica descrita por Menezes (2015) no quadro acima.

Ao inserir o texto na estrutura original, claramente, a autora desafiou os alunos participantes do citado evento de leitura a se utilizarem de novas funções mentais superiores (VIGOTSKI, 1991), já que o texto apresentado nessa nova sequência didática, estava na forma verbal, ainda mais em um contexto de uma revista especializada que, por mais que seja voltada para o público em geral, ainda assim, segue os padrões mínimos exigidos para a publicação de uma revista nesse teor. Embora a finalidade social do gênero trabalhado por Menezes (2015) seja outra, a autora, tal qual Freitas (2018), também fez uso do recurso do manuseio do material, como sugere Cosson (2016) em suas estratégias de letramento literário.

Os dados apontam que durante a leitura os alunos se depararam com novas receitas e foi lhes dado o direito de escolherem uma entre essas que eles, individualmente, “achassem interessante para realizar uma leitura silenciosa” (p. 60). A autora não menciona em seus dados sobre como se deu esse evento em relação ao nível de leitura de cada aluno participante, o que nos impossibilita de analisar como os eventos de letramento realizados aqui apresentaram significações positivas ou negativas a esse respeito. Entendendo que as práticas de letramentos que embasam esse evento são a identificação dos elementos e o reconhecimento do gênero textual “receita culinária”, por meio dos dados apresentados, foi possível constatar que os questionamentos orais realizados com a turma, após a leitura silenciosa, foram todos pertinentes, já que desafiaram os alunos participantes a perceberem na leitura autônoma do que se tratava e identificar as características dos mesmos. Já em relação ao evento de leitura oral, mencionado no final da descrição das práticas de letramento da aula II, os dados de Menezes (2015) não apresentam informações suficientes para que possamos analisá-los de acordo com os objetivos da nossa pesquisa.

Quadro 14: Leitura colaborativa do gênero receita culinária

Breve contextualização do evento

Na “Quinta aula do Módulo 2 – LEITURA DO GÊNERO RECEITA CULINÁRIA”, a sequência didática descrita objetivou, por meio da leitura colaborativa: reconhecer a finalidade do texto em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização; localizar informações explícitas; indicar o tema do texto; compreender o sentido de palavras no texto e elaborar inferências” (p. 61).

Descrição do evento

Iniciamos essa aula, realizada no dia 30/09/2014, com a retomada das discussões acerca das informações coletadas no módulo anterior: o que foi visto; o que compreenderam do gênero; o que foi

mais interessante ou menos interessante. Em seguida, realizou-se uma contextualização, visando despertar a curiosidade e criar expectativas sobre o que seria lido por meio das seguintes questões:

- Qual a sua fruta preferida?
- Você conhece alguma fruta típica da nossa região? Qual?
- Conhece alguma receita que usa fruta?

Depois, foram distribuídas para cada aluno uma cópia do texto, “Salada de frutas”, disponível em <http://gshow.globo.com/receitas/salada-de-frutas-4df8d75295b5d07ac2005b80.mpm62> [...]. Essa receita foi escolhida por ser uma das pesquisadas por um dos alunos no módulo anterior e, assim, a partir de textos sugeridos por eles, levá-los a estabelecer relações a partir dos conhecimentos anteriores e vivência do grupo. Antes da leitura, foram realizados questionamentos com foco na estratégia de predição, como necessária para elaboração de hipóteses de leitura e compreensão do texto a ser lido, com base nos conhecimentos que o aluno possuía sobre o tema a ser discutido. Assim, foram apresentados questionamentos relacionados às imagens, título e elementos visuais dos textos necessários para a leitura. Procuramos trabalhar as relações entre texto e realidade social, ao explorar outras linguagens como imagens e cores e não apenas o código escrito.

- Qual o título dessa receita?
- O que você acha que encontrará nesse texto?
- Pela ilustração podemos imaginar de que será essa receita? Após esse momento, utilizamos durante a leitura do texto, a estratégia colaborativa, na qual lemos o texto junto com a turma e fizemos questionamentos aos alunos sobre alguns aspectos do gênero, no intuito de contribuir para a produção dos sentidos, além deles confirmarem ou não as hipóteses levantadas anteriormente, de acordo com os exemplos a seguir:
- Como o texto está organizado? Por quê?
- O título está de acordo com o que você leu?
- Em que parte do texto você encontrou os materiais para preparar a receita? Vocês conhecem esses alimentos?
- Quais palavras foram usadas para indicar a quantidade?
- Quais dos ingredientes vocês não conhecem? Por quê?
- Como se chama a parte do texto que explica como preparar a salada?
- A parte do texto que orienta como fazer é escrita de forma clara e objetiva? Como você sabe?
- Por que a laranja tem que se cortada em pedaços menores que as outras frutas?

Após passarmos pelas etapas de antes e durante a leitura, elaboramos algumas perguntas aos alunos visando retomar a composição do gênero, a compreensão global e elementos importantes de construção do texto com apontados a seguir:

- Por que no texto foi usada a expressão “Fica uma delícia”?
- Para quem geralmente é escrito esse texto?
- Qual é o objetivo desse gênero textual?
- Onde encontramos textos iguais a esse?
- O que você modificaria nessa receita?

Concluimos essa fase perguntando aos alunos se tinham alguma dúvida, caso tivessem seria respondido para todos. Importante destacar que as perguntas serviram de orientação para questionamentos e redirecionamentos, a fim de organizar a interação em sala de aula. As experiências dos alunos permitiram o desenvolvimento da autonomia e maior participação nas atividades, visto que as dificuldades para integrar o conhecimento prévio às informações do texto constituíram-se como um dos elementos que impediram a compreensão leitora de alguns. (p. 63).

Fonte: Menezes (2015).

Na sequência de eventos descritos no Quadro 14, observamos que Menezes (2015) retoma as discussões acerca do gênero receita culinária. Consideramos que os questionamentos levantados, quanto ao que foi visto ou quanto ao que foi mais ou menos interessante, provocou os leitores iniciantes a recuperarem as significações que por eles foram dadas ao gênero.

No caso de pessoas com deficiência intelectual, em virtude do processo de novas construções mentais superiores, necessitam, em muitos casos, de um tempo maior que para as demais pessoas, dadas as dificuldades relativas à transferência, à memória, à metacognição, bem como à atenção (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010; VERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO; POULIN 2018), a retomada do objeto de conhecimento se torna necessária para possibilitar a consolidação do conhecimento em construção com base na zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1991; 2021; 2022). Mas, uma vez destacamos a necessidade de se ater aos conhecimentos prévios, bem como aos interesses que a pessoa com deficiência intelectual possui, sobretudo para que haja uma possibilidade coerente de planejamento, entre aquilo que já está consolidado enquanto conhecimento, e se traçar um planejamento estratégico, quanto acerca do nível de conhecimento que se almeja desenvolver a partir das subjetividades desse aluno de forma recorrente, mas que não pode ser confundido com a repetição demasiada da mesma atividade.

Reconhecemos que os questionamentos apresentados para a contextualização com os conhecimentos prévios dos alunos participantes, além de causar uma nova expectativa sobre o desfecho do evento de letramento que estava sendo introduzido, desafia os alunos participantes a ressignificarem o conhecimento adquirido anteriormente acerca das receitas culinárias, causando, possivelmente, uma expectativa quanto ao que seria lido, conforme as questões: “Qual a sua fruta preferida?; Você conhece alguma fruta típica da nossa região? Qual? Conhece alguma receita que usa fruta?” (p. 16).

Sobre estes desafios metacognitivos, os autores que nos ancoram teoricamente, defendem que tais procedimentos são essenciais para o desenvolvimento cognitivo das pessoas com deficiência intelectual, sobretudo dos aspectos linguísticos, por contribuírem para desenvolver novas construções mentais, conseqüentemente a ressignificação do conhecimento e das estratégias utilizadas durante estes eventos de letramento (SALUSTIANO; FIGUEIREDO, FERNANDES, 2007; GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010; VERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO; POULIN 2018).

Ao mesmo tempo, no evento de letramento acima, a autora optou por trazer como proposta de leitura uma receita sugerida pelos alunos participantes. Mais uma vez destacamos a necessária atenção por parte da pesquisadora em tornar os alunos com deficiência intelectual participantes ativos da situação pedagógica, inclusive quanto ao direito de escolha, como bem justifica Menezes (2015), ao esclarecer que a receita foi “escolhida por ser uma das pesquisadas por um dos alunos no módulo anterior e, assim, a partir de textos sugeridos por eles, levá-los a estabelecer relações a partir dos conhecimentos anteriores e vivência do grupo” (p. 61).

Dando sequência a sua “ação didática”, Menezes (2015) traz novos questionamentos, agora dedicados à compreensão textual em si, como por exemplo: “Qual o título dessa receita? O que você acha que encontrará nesse texto? Como o texto está organizado? Por quê? O título está de acordo com o que você leu” (p. 62). O dado recortado no corrente parágrafo, aponta que a autora não se restringiu apenas a expor o texto “receita culinária” de forma genérica. Como descreve em seus objetivos para essa “ação pedagógica”, ela direcionou todo o processo, desde os questionamentos iniciais, para desenvolver as capacidades linguísticas dos alunos com deficiência intelectual para que cada um dos participantes pudesse “reconhecer a finalidade do texto em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização; localizar informações explícitas; indicar o tema do texto; compreender o sentido de palavras no texto e elaborar inferências” (p. 61).

A autora ainda destaca que “as perguntas serviram de orientação para questionamentos e redirecionamentos, a fim de organizar a interação em sala de aula” e conclui a descrição do evento com uma avaliação inferindo que

As experiências dos alunos permitiram o desenvolvimento da autonomia e maior participação nas atividades, visto que as dificuldades para integrar o conhecimento prévio às informações do texto constituíram-se como um dos elementos que impediram a compreensão leitora de alguns. (p. 63).

Diante do exposto, por meio do nosso olhar sobre os dados apresentados na pesquisa de Menezes (2015), foi possível constatamos que, em relação ao seu objetivo geral, a autora desenvolveu, junto aos alunos com deficiência intelectual, uma série de eventos de letramentos, fazendo uso do gênero textual “receita culinária”, que apresentam possibilidades de uma “ampliação das habilidades comunicativas e de letramento” desses alunos que, inclusive, ainda não haviam completado o processo de alfabetização plena.

Os dados da pesquisa ainda apontam que, desde o primeiro contato entre a docente/pesquisadora e os alunos participantes, houve provocações didáticas que estimularam questionamentos e provocaram estes alunos ao desenvolvimento de novas construções cognitivas, conseqüentemente de novos conhecimentos. Do mesmo modo, a forma coletiva com a qual os eventos de letramento se deram, oportunizou para estes alunos, experiências compartilhadas que podem contribuir com a sua inclusão social e escolar, rompendo com os episódios rotineiros de exclusão, quando se deparam solitários e escanteados, inclusive por seus pares, no ambiente escolar.

Relacionando o objetivo central da autora ao objetivo principal a que nos propusemos em nossa pesquisa, constatamos que para atingir uma “ampliação das habilidades comunicativas e de letramento”, como a autora apontou, esses alunos desenvolveram experiências comunicativas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a aprendizagem da leitura, como demonstram o evento leitura de texto não verbal - “Solicitamos que discutissem entre eles como preparariam a receita, a partir da leitura da imagem e fizessem o registro escrito no caderno” (p. 58); os eventos de “manuseio do material” e “leitura silenciosa” (p. 60); bem como de leitura oral individual e compartilhada. Julgamos, por meio do nosso aporte teórico, que o caminho para a prática da leitura se dá por meio dos eventos de leitura. Sendo assim, considerando que havia uma prática mediada e recorrente de leitura do gênero em questão, o acompanhamento da docente permitiu que esses alunos se deparassem com várias situações que os colocava no desafio de uma evolução no nível de leitura, partindo do contexto mais simples, dado com os textos não verbais, ao mais complexo, quando a autora fez uso da receita em texto

verbal escrito, considerando sua relação com o suporte e meio de circulação, no caso da revista de culinária.

Embora analisando como positivas as iniciativas de aprendizagem apresentadas por Menezes (2015) pautadas na coletividade, destacamos a relevância de que a inclusão das pessoas com deficiência intelectual em práticas pedagógicas coletivas não se restrinja apenas ao seu grupo social, mas sejam incluídas em todas as práticas que envolvem a dinâmica da vida escolar, afinal, estes alunos, sejam eles pessoas com deficiência ou não, estão nas salas de aulas para aprenderem o conhecimento escolarizado que é utilizado nas interações cotidianas da sociedade.

Porém, o fato de ter realizado as atividades exclusivamente com alunos com deficiência intelectual, não invalida a conclusão da autora de que, através da interação com seus pares, é possível desenvolver a sua capacidade cognitiva de uma maneira mais eficiente, por se tratar de uma interação que apresenta vários contextos linguísticos. Justificamos o nosso entendimento em relação a estratégia exclusiva, ao desenvolver o letramento apenas junto a pessoas com deficiência intelectual, por se tratarem de atividades desenvolvidas no âmbito do AEE, o que, dadas as características do próprio atendimento, como o funcionamento em contraturno escolar, impossibilitaria uma maior interação com os colegas das turmas regulares em que os alunos participantes estavam inseridos.

Ante o exposto, consideramos que todas as constatações acima apresentadas ratificam o nosso pressuposto de que é possível romper com a Pedagogia da Negação, a partir da utilização de propostas pedagógicas que se dão de forma coletiva, pensadas a partir dos interesses e significações dos alunos e que promovam questionamentos instigantes e estimuladores para eles. O que nos remete ao nosso objetivo central, as práticas e eventos de letramento que se dão mediante propostas apoiadas nas estratégias trazidas por Menezes (2015) podem contribuir tanto com a aprendizagem da leitura, como a inclusão social das pessoas com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos evidenciar o pressuposto de que os eventos de letramento realizados com/por pessoas com deficiência intelectual, no âmbito do Atendimento Educacional Especializado, podem contribuir para a ampliação de suas aprendizagens e desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, com sua inclusão escolar e social. Para tanto, analisamos um *corpus* de dados qualitativos, constituídos por eventos de letramento, apresentados em dissertações publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, orientados por objetivos próprios de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base nessa fonte de dados.

Para viabilizar o estudo, um dos nossos objetivos específicos consistiu em compor um *corpus* de teses e dissertações, que tratassem sobre eventos e práticas de letramento de pessoas com deficiência intelectual, realizados no âmbito do AEE. A ausência de mecanismos de busca *booleana* e a necessidade de empregar um significativo número de termos de busca para a constituição do *corpus*, levou a um achado não diretamente relacionado ao objeto deste estudo, mas nem por isso, menos importante, sobretudo pela facilidade e consistência que proporciona aos pesquisadores que trabalham com esta base de dados. Trata-se do emprego do operador AND (em maiúsculas), articulando dois ou mais termos previamente definidos pelo pesquisador para localizar as teses e dissertações que tratam de um tema determinado. O emprego deste operador possibilita que o mecanismo de busca da base de dados opere com buscas *booleanas*, mesmo não tendo sido planejado para oferecer esse recurso. Com o emprego deste procedimento, as buscas que resultavam em centenas de referências, passaram a apresentar como resultado apenas um pequeno número delas, reduzindo significativamente o trabalho e o tempo necessários para esta etapa de pesquisa.

Quanto a refletir sobre as (in)congruências das práticas e eventos de letramento realizada com/por pessoas com deficiência intelectual, com base no *corpus* analisado, identificamos, tanto nas argumentações das autoras das pesquisas analisadas, quanto nos eventos de letramento realizados, o interesse comum de todas as pesquisadoras em contribuir para o desenvolvimento do conhecimento formal das pessoas com deficiência intelectual, de modo especial, o desenvolvimento linguístico – oralidade, leitura e escrita.

Esta constatação nos permite ratificar que as práticas pedagógicas realizadas no Atendimento Educacional Especializado não se dão, exclusivamente, por mera compaixão ou afeição por parte dos docentes, ou como atividades substitutivas, tão pouco como algo que está fora das competências deste serviço especializado de educação, visto que a própria legislação prevê, no Art. 3º do Decreto federal Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011⁶¹, como objetivos do AEE: “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (BRASIL, 2011, “sp”).

Como já defendemos em nossa fundamentação teórica, ler é uma condicionante para a inserção social em sociedades grafocêntricas como a nossa. Assim, eventos de letramento que contribuam com o desenvolvimento desta habilidade, podem proporcionar situações de inclusão para aqueles que estão participando de atividades que envolvam tais práticas linguísticas.

Outra constatação significativa sobre os eventos de letramento que as pessoas com deficiência intelectual realizaram, ou deles participaram no AEE, é que, nas três pesquisas analisadas, todos estão essencialmente vinculados a práticas do letramento escolarizado, sobretudo no aspecto da alfabetização. O que não afasta estes eventos das atribuições do Atendimento Educacional Especializado, considerando mais uma vez que a língua é um instrumento capaz de proporcionar inclusão e exclusão social devido a sua relevância e as significações constituídas nas interações sociais em sociedades grafocêntricas.

Um aspecto incongruente nas pesquisas analisadas, foi observado na pesquisa de Leite (2016), cuja dificuldade no manejo das mediações, dificultou o engajamento dos

⁶¹ “Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”. (BRASIL, 2011, sp)

alunos nos eventos de letramento, ficando sua significação circunscrita às atividades realizadas no AEE, distanciando-se das práticas de letramento que poderia ter conferido significação social aos eventos. Nesse sentido, no trabalho da autora, as práticas evidenciadas no contexto do AEE, majoritariamente, enquadram-se na perspectiva autônoma de letramento (STREET, 2014).

Por outro lado, as pesquisas Freitas (2018) e a de Menezes (2015) apontam para práticas de letramento que transcendem o contexto do AEE, sobretudo pelo emprego de práticas inclusivas, como quando os alunos se apresentavam para outros colegas da escola, ou quando desenvolveram eventos de leitura que se voltaram ao uso social dos gêneros, a exemplo das atividades lúdicas e coletivas, realizadas com o gênero receita (MENEZES, 2015) e fábula (FREITAS, 2018).

No caso dos eventos com o gênero receita, os dados de Menezes (2015) mostram que foi possível desenvolver com os alunos participantes, habilidades de leitura, oralidade e compreensão, como também o trabalho com gêneros empregados no convívio social, através da produção das receitas. Ao mesmo tempo, a autora proporcionou momentos de interação entre alunos, oportunizando que exercessem o direito de fala e de serem atendidos no contexto dos eventos de letramento. Já Freitas (2018), na medida em que desenvolvia os aspectos linguísticos, também proporcionava momentos de interação, auto questionamentos e discussões sobre os variados temas que eram abordados nos títulos de literatura, lidos pelos alunos participantes. A principal congruência entre os eventos desenvolvidos nas pesquisas de Freitas (2018) e Menezes (2015), é essa conjunção entre letramento escolar e as práticas sociais de letramento.

Um dado importante que aparece, tanto nas intervenções exitosas apresentadas no trabalho de Freitas (2018), quanto no de Menezes (2015), é o fato de que houve um prévio planejamento dos eventos que seriam realizados com os alunos com deficiência intelectual. Também chamamos a atenção para este indicador, por comungarmos com outros autores que apontam que atividades improvisadas, com práticas repetitivas e descontextualizadas, conduzem os alunos com deficiência intelectual à pedagogia da negação (GOMES; MANTOAN, 2007; VERDE; POULIN; FIGUEIRDO, 2010; GOMES; POLUIN; FIGUEIREDO, 2010), prática que recorrentemente contribui para o fracasso escolar destes alunos. Parte dos eventos da pesquisa de Leite (2016), por nós analisados, contribuem para ilustrar este efeito de negação, quando em mais de uma

ocasião, os alunos participantes rejeitam a proposta pedagógica apresentada pela docente, ao mesmo tempo em que se evidenciava que as atividades de leitura propostas não haviam sido planejadas previamente para aquele ou aquela aluna que participava da intervenção.

Ao relacionarmos os dados apresentados nas pesquisas que analisamos com o nosso aporte teórico, é possível afirmar que, em algumas situações, os eventos de letramento realizados no Atendimento Educacional Especializado, tornam-se reprodutores de estereótipos capacitistas, quando o professor, que deveria desenvolver junto ao aluno com deficiência intelectual, uma proposta curricular que contribuísse com o seu aprendizado escolar, restringe-se a propostas improvisadas e sem sentido para o aluno; quando realiza atividades descontextualizadas, repetitivas, que não apresentam nenhuma aplicabilidade social, tão pouco sentido para o aluno com deficiência intelectual; também, quando repete discursos de negação colocando a culpa da sua omissão, enquanto docente, na condição orgânica destes alunos; quando prevalece o olhar biomédico sobre esses alunos, pautado em laudos clínicos, sem considerar os aspectos familiares, sociais, históricos e econômicos, que estão inseridos no contexto da deficiência intelectual; quando se prende a uma única tendência curricular (MENDES; TANNUS VALADÃO; MILANESE, 2016), sem considerar que as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica “direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2022, “sp”).

Relacionando os dados apresentados sobre as concepções curriculares identificadas no AEE com os postulados de Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016), consideramos que as propostas de letramento analisadas em nossa pesquisa, ora se assemelham às tendências curriculares que se voltam à alfabetização e letramento quando, por exemplo: a professora destaca a repetição de evento de decodificação silábica a partir da palavra moto (LEITE, 2016); também quando realiza a escrita de letras iniciais dos nomes de personagens de textos lidos em cartolina (FREITAS, 2018); e quando os alunos participantes realizaram leitura oral de gênero textual específico, como no caso das receitas (MENEZES, 2015).

Ora enveredam, separadamente ou concomitantemente, para uma tendência curricular com o foco na inclusão, escolar e/ou social, dos alunos com deficiência

intelectual: quando a docente/pesquisadora promoveu eventos de leitura, utilizando textos que abordavam a diferença e a diversidade, como no caso do texto *Esquisita como eu*, provocando discussões coletivas entre o tema, o livro literário e a realidade deles (FREITAS, 2018); ou quando a docente/pesquisadora, propôs aos alunos com deficiência intelectual a escolha do material concreto que iriam produzir coletivamente, no caso da receita, para que a mesma fosse integrada ao cardápio da merenda escolar, algo que promove a visibilidade deles enquanto participantes ativos do contexto escolar (MENEZES, 2015).

Por outro lado, os dados apresentados nas pesquisas analisadas apontam para tendências curriculares pautadas no Treino de Prontidão ou Preparação atrelado à tendências curriculares de alfabetização e letramento, sobretudo quando a professora foca todo um evento na leitura, em um contexto que a aluna com deficiência intelectual desconhecia; também quando há uma prevalência de eventos individuais em que a ação pedagógica é realizada, apenas pela aluna com deficiência intelectual e a professora do AEE (LEITE, 2016).

Pertinente às tendências evidenciadas acima, depreendemos que aplicadas isoladamente, nenhuma responde à totalidade dos desafios do letramento vivenciados no cotidiano do professor e do aluno com deficiência intelectual no AEE. Porém, ao fazer um uso coletivo e estratégico de tais estratégias, as possibilidades de aprendizado e inclusão do aluno com deficiência intelectual se ampliam consideravelmente, especialmente quando as propostas pedagógicas são planejadas de acordo com as especificidades de cada aluno em si.

Ainda relativo às (in)congruências, pudemos constatar nos dados de Freitas (2018) e Menezes (2015) que os eventos de letramento se deram, prioritariamente de forma coletiva, considerando que entre os objetivos das propostas interventivas estava a motivação e inclusão social dos alunos participantes, enquanto os dados de Leite (2016) apontam um caminho mais solitário.

Buscamos esclarecer por meio do nosso referencial teórico, que as atividades coletivas são fundamentais para contribuir com a inclusão escolar e social dos alunos com deficiência intelectual, sobretudo quando se trata de eventos de letramento, compreendendo que é na sociedade que esse aprendizado será utilizado e provado de fato.

Os eventos pedagógicos apresentados nas três pesquisas que analisamos, respondem claramente aos nossos objetivos específicos, posto que evidenciam a recorrência de práticas de letramento que vêm sendo desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado com/por pessoas com deficiência intelectual com o objetivo de desenvolver a leitura. Contudo, em relação ao último objetivo específico, constatamos que nem sempre os eventos de letramento realizados no AEE estão vinculados a práticas que visam a inclusão ou se dão por meio de atividades inclusivas.

Diante do exposto, a presente pesquisa propõe aos docentes do Atendimento Educacional Especializado refletir acerca da necessidade de planejamento e execução de suas práticas, de modo especial, voltadas ao aprendizado da leitura e da inclusão social e escolar da pessoa com deficiência intelectual, além de uma análise sobre as tendências curriculares que se encontram nesse serviço educacional especializado.

Ao mesmo tempo, contribuiu com pesquisas posteriores relacionadas ao objeto de estudo, por apresentar nova possibilidade de análise crítica de dados de outras investigações sob outras lentes e outros objetivos e, também, por apresentar uma possibilidade mais clara de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Do mesmo modo, provoca todas as esferas sociais sobre a necessidade de (re)pensar as políticas públicas educacionais através de propostas mais claras e exequíveis no intuito de contribuírem efetivamente, desde a formação inicial docente, com estruturas humanas, físicas, tecnológicas e atitudinais que propiciem uma inclusão, não só de corpo, mais também social e de aprendizado, respeitando as peculiaridades das pessoas com deficiência.

Todavia, somos conscientes de que os caminhos apresentados nos dados e por nós analisados, não respondem à totalidade de situações que se apresentam no cotidiano das intervenções realizadas com/por pessoas com deficiência intelectual no contexto do Atendimento Educacional Especializado, sobretudo devido à hegemonia econômica, política e social que, historicamente, vêm ditando o ritmo e a coreografia com os quais a educação dos grupos sociais marginalizados deve dançar. O que nos leva a concluir, ratificando que o problema social que serviu de mote para a presente pesquisa é urgente, pois estamos falando atualmente de aproximadamente de 3.011.255 brasileiros que devem ter os seus direitos constitucionais respeitados, entre eles a educação.

REFERÊNCIAS

AAIDD. **Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento**. Disponível em: <<http://www.aaid.org>. 2010. >. Acesso em: 11 de jul. de 2014.

_____. **Associação Americana de Deficiência Intelectual e deSenvolvimenteira (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities)**. 2021. Disponível em: “<<https://www.aaid.org/about-aaid>>” Acesso em: 30 de jun. de 2021.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Infâncias em Educação Infantil**. In. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.

ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo. **ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E O LETRAMENTO**. 2016. 240 f. Dissertação de mestrado Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão. Disponível em: “<https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.isf?popup=true&id_trabalho=4923272>” Acesso em: 21 de jun. de 2021.

AMARILHA, M. **Multimodalidade na formação do leitor contemporâneo** (MesaRedonda). Anais da 62ª Reunião Anual da SBPC – Natal, RN – Julho/2010.]

ANTUNHA, Elsa Lima Gonçalves. **RESGATANDO A MEMÓRIA DOS PATRONOS: Vida e Obra de Noberto de Souza Pinto**. In: _____. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, n. 4/02, p. 5-15. “sf”. 2021. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/A.XXII_n.4_02.pdf . Acesso em: 4 de ago. de 2021.

AZEREDO, José Carlos de. **NEOLOGIA**. In: _____. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 3ª edição. São Paulo: Publifolha, 2014. p. 399-403.

BASTISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, maria Teresa Eglér Mantoan. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. In: GOMES, Adriana Limaverde; et al. **Atendimento Educacional Especializado**. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado. Capítulo I. p. 13-39. São Paulo: MEC/SEEP,2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTON, David; HAMILTON. LITERACY PRACTICES. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **SITUATED LITERACIES: Reading and writing in context**. UNIVERSITY OF DENVER PENROSE LIBRARY. Library of Congress Cataloging in Publication Data Situated literacies, 2000. ISBN 0-415-20670-7 (hbk). ISBN 0-415-20671-5 (pbk).

BERCHERIE, P. A clínica psiquiátrica na criança: estudo histórico. In: CIRINO, O. **Psicanálise e Psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BERGER, P. L. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BEZERRA, G. F; ARAÚJO, D. A. de C. Atividades linguísticas e cognitivas para alunos com deficiência intelectual: proposta metodológica na inclusão escolar. In: **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 233-244, maio/ago, 2011.

Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 10 Jun. 2014.

BORGES, Wanessa Ferreira. **TECNOLOGIA ASSISTIVA E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO'** 20/02/2015 201 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - CAMPUS CATALÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Catalão Biblioteca Depositária: BSCAC/UFG. Disponível em: https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2174709. Acesso: 21 de out. 2021.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 13 de ago. de 2022.

BRASIL. “**AEE**”. Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES. Disponível em: <[https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#!/). Acesso em: 12 de jul. de 2020a.

_____. “**aee**”. Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES. Disponível em: <[https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#!/). Acesso em: 1 de ago. de 2020b.

_____. “**atendimento educacional especializado**”. Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES. Disponível em: <[https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#!/). Acesso em: 18 de jun. de 2020c.

_____. **“ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO”**. Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES. Disponível em: <[<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)>. Acesso em: 12 de jul. de 2020d.

_____. **“Atendimento Educacional Especializado”**. Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES. Disponível em: <[<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)>. Acesso em: 1 de ago. de 2020e.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf) Acesso em: 21 jun. 2021.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 10 set. de 2022.

_____. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**. Disponível em: https://bdttd.ibict.br/vufind/Help/Home?topic=search&_=1606800107. Acesso em: 04 dez. 2020.

_____. **Catálogo de Teses e Dissertações**. CAPES. Disponível em: [http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/). Acesso em: 23 de jun. 2021.

_____. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Brasília/DF. 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 30 jun. 2020.

_____. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. Brasília-DF. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 4 de jun. 2021.

_____. **DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília/DF. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 6 de ago. 2021.

_____. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília/DF. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 30 de jun. de 2020.

_____. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília, DF, 1997, p.33.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares.** Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1999.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação. Brasília, janeiro, 2008.

_____. **Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=24/05/2016&pagina=44>. Acesso em: 9 de ago. de 2022.

_____. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.** Brasília-DF. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> . Acesso em: 28 de jul. de 2021.

_____. **Pessoas com deficiência.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 13 de jul. de 2022.

_____. **População Estimada da Cidade de São Paulo em 2021.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <https://ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-paulo.html>. Acesso em: 13 de jul. de 2022.

_____. **PNS 2019: país tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência.** ESTADÍSTICA SOCIAIS. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia.html>. Acesso em: 13 de jul. de 2022.

_____. **Saúde mental e a pandemia de Covid-19.** Biblioteca Virtual em Saúde MINISTÉRIO DA SAÚDE. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/saude-mental-e-a-pandemia-de-covid-19/>. Acesso em: 10 mai. de 2022.

CARNEIRO, M. S. C. Vigotski, a abordagem histórico-cultural e os estudos da defectologia: outras possibilidades de compreensão da constituição do sujeito. In: _____. **Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down.** 2007. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. p. 29-49. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10829/000601510.pdf?> Acesso em: 10 mai. de 2022.

CÁRNIO, M. S; SHIMAZAKI, E. M. Letramento e alfabetização das pessoas com deficiência intelectual. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 143-151, jan./abr. 2011.

CASTRO, G.; BROTTTO, I. J. O. **Alfabetização ou letramento: para além da análise dos elementos linguísticos textuais.** Revista de Estudos Literários, n. 33, jul./out., 2006. Disponível em: <http://www.ucm.es/infor/especulo/numero33/index.html>> Acesso em 12 jan. 2013.

CHARTIER, R. (Org.). Do livro à leitura. In: _____. **Práticas de leitura.** São Paulo:

CIBEC/MEC. **Revista da Educação Especial**. Secretaria de educação especial. V. 5. N.2, (jan/jul), Brasília, 2010.

CORDEIRO, Mariana Prioli. **Nada sobre nós sem nós: os sentidos de vida independente para militantes de um movimento social de pessoas com deficiência**. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp040140.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

CORDEIRO, Mariana Prioli. **NADA SOBRE NÓS SEM NÓS: Vida Independente, Militância e Deficiência**. 1ª edição. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2011. 126 p.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Questões éticas na pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão. IN.: ANPED. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPED, 2019. V.1. 133 p. p.47-50.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA, A. E. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Fundamentos introdutórios em comunicação

DIAS, Sabrina Alves. **ATUAÇÃO COLABORATIVA ENTRE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DO ENSINO REGULAR: A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO**. 250 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. 2018. Disponível em: https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6794458. Acesso em: 11 ago. de 2021.

DINIZ, Débora. **O QUE É DEFICIÊNCIA**. Coleção Primeiros Passos. 1ª Ed. 2ª Reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense. 2012. 80 p.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. “n.p” (não paginado).

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais**. In. FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. 1ª edição. São Paulo: MEC/SEESP. 2007. 60.p. PP 25-42.

FENAPESTALOZZI. HELENA ANTIPOFF. In: ____ **Nossos Patronos**. Federação Nacional das Associações Pestalozzi. 2021. Disponível em: <http://www.fenapestalozzi.org.br/patronos>. Acesso em: 4 de ago. de 2021.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Curso de direito constitucional**. 38ª ed. rev. e atual. – São Paulo: Saraiva, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA**. Porto Alegre: Artmed, 1999. Tradução: LICHESTESTEN, Diana Myriam; DI MARCO, Liana; CORSO, Mário. 304 p.

FIGUEIREDO, R. V. GOMES, A. L. L.. FERNANDES, A.C. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Mental**. São Paulo: MEC / SEESP, 2007.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; GOMES, Adriana L. Limaverde. A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental. In. GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Coleção: A Educação na Perspectiva da Inclusão Escolar**. 1ª edição. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará. Capítulo II. pp. 45-68. 2010. 81 p.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean Roberto; VERDE, Adriana de Lima. **Atendimento Educacional Especializado do Aluno com Deficiência Intelectual**. 1ª edição. São Paulo: Moderna. 2010. 102 p.

FONSECA, V. **Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica**. Rev. Psicopedagogia

2014;31(96):236-253. Disponível em:
<http://revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/62/papel-das-funcoes-cognitivas--conativas-e-executivas-na-aprendizagem--uma-abordagem-neuropsicopedagogica>
 Acesso em: 27 jul. de 2022.

FONTES, R. de S. *et al.* Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007, p. 79-96.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, paz e Terra, 2006. 150 p.

FREITAS, Marcia Cristina Mendes De. **PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL OU DEFICIT COGNITIVO UTILIZANDO O ESPAÇO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS'** 27/06/2018 164 f. Mestrado Profissional em PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA Instituição de Ensino: COLÉGIO PEDRO II, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL PROFESSORA SILVIA BECHER. Disponível em: https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6770983. Acesso em 17 de jun. de 2022.

FENNAPESTALLOZI. **NOSSOS PATRONOS**. Disponível em: <http://www.fenapestalozzi.org.br/>. Acesso em 1 de set. de 2021.

FREITAS, S.N. Considerações acerca da produção de artigos científicos em educação Especial: uma análise da revista Educação Especial CE/UFSM. In. : MENDES, E.G. **Temas em educação especial: conhecimento para fundamentar a prática**. São Paulo: Junqueira& Marin: Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008.

GALLO, Sílvio. **Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil**. In.: EDUCAÇÃO E FILOSOFIA. 31(63), 1497-1523. Dossiê Diferenças e Educação <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n63a2017-10>. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/36722>. Acesso em: 23 de jul. 2021.

GALVÃO FILHO, T. A. G. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação demanda e perspectivas**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GERMANO, José Willington. **ESTADO MILITAR E EDUCAÇÃO NO BRASIL (1964-1985)**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1994. 300 p.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva (Orgs.). **Infância: imaginação e educação em debate**. Campinas, SP: Papyrus, 2007. p. 39-57

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

GOFFMAN; Erving. **Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução: Mathias Lambert 4ª edição. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 1988. Data da Digitalização: 2004. Data Publicação Original: 1891. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/nsneec>. Acesso em: 12 set. 2020.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Coleção: A Educação na Perspectiva da Inclusão Escolar. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2010. 102 p.

JANNUZZI, Gilberta S de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Coleção Educação Contemporânea. 3ª ed. Revisada. Campinas/SP. Autores Associados, 2012. 211.p

JUNIOR, Edmilson Coelho Chaves. **COORD. SIST. DA AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. edmilson.junior@CAPES.gov.br. Acesso em: 31 jul. 2020. 1 mensagem eletrônica.

JUNIOR, Jose Ribamar Lopes Batista. **DISCURSO, IDENTIDADE E LETRAMENTO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL À PESSOA COM DEFICIÊNCIA'**. 310 f. Tese (Doutorado em LINGÜÍSTICA) - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB.2013. Disponível

em: https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=151094. Acesso em: 25 jun. 2020.

JÚNIOR, Caio Prado. **HISTÓRIA ECONÔMICA DO BRASIL**. 26ª edição. São Paulo: editora Brasiliense. 1970. "n.p" (não paginado).

KATO, M.A. 1986. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 1ª ed., São Paulo. Ática, 144 p.

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

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura – teoria e prática**. 8 ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

KOCH, I. V.; V. M. ELIAS. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

KRAMER, S. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. Rev.Teias, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-14. 2000. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830.

LEFFA, A, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

LEITE, CANDIDA MANUELA SELAU. **"O que a gente vai fazer hoje?". Evidências de letramento em atendimento educacional especializado de alunas com diagnóstico de deficiência intelectual'**. 2016 100 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA - UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Unisinos. Disponível em: https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3706903. Acesso em: 25 de jun. 2020.

LEONTIEV, Alexis N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LIBANÊO, José Carlos. **DIDÁTICA**. 2ª edição. 4ª reimpressão. São Paulo. Cortez. 2013.

LIEBERMAN, L. M. Preservar a Educação Especial para aqueles que dela necessitam. In: CORREIA, L. de M. (Org.). **Educação Especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003. (Coleção Educação Especial, v. 13). p. 89-107.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Rev. Bras. Educ. Espec.** [online]. 2011, vol.17, n.2, pp. 195-208. Disponível em

<<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n2/a03rbeev17n2.pdf>>. Acesso em 10 Jan. 2016.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista katál Florianópolis. v. 10 n. esp. p. 37-45 200. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvvhc8RR/?format=pdf> Acesso em: 8 jun. 2021.

LIMA, Marcela Francis Costa; PLETSCHE, Marcia Denise. **A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SOB A VIGÊNCIA DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. RPGE–Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 872-889 dez., 2018. E-ISSN:1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11918. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11918/780>. Acesso em: 25 de jul. de 2022.

LOURENÇO, G. F.; MENDES, E. G. **Resultados de um programa de formação sobre recursos de alta tecnologia assistiva e alunos com paralisia cerebral a partir da análise da prática com os alunos**. Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida-Serra/ES. 2011.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. UFPE. Mimeo. Recife, 2002.

_____. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R. BEZERRA, M.A(Org.) **Gêneros textuais & Ensino**. 4ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWORSKI, M. A. GAYDECZKA, B.; BRITO K. (Org.). **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3ªed., 2008.

MARINHO, Marildes. **Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito**. MARINHO, Marildes; CARVALHO, Glicinei Teodoro (Orgs.). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 68-100.

MEI, Jacob L. **O texto**. IN. AS VOZES DA SOCIEDADE. Seminários de Pragmática. Tradução de Ana Cristina de Aguiar, Revisão de tradução: Viviane Veras. Campinas-SP. Mercado das Letras, pp. 78-103. 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MILANESI; Josiane Beltrame. Atendimento Educacional Especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. In: **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016045>.

Acesso em: 24 de jul. de 2022.

MENEZES, Karina moreira; COUTO, Raqueline de Almeida; SANTOS, Sheila Carine Souza Santos. LETRAMENTO DIGITAL. In:_____. **Alfabetização, letramento e tecnologias**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; superintendência de Educação a Distância, pp. 38-42. 2019. 52 p.: il. Disponível em: <https://edu CAPES. CAPES.gov.br/bitstream/ CAPES/553784/2/eBook%20-%20Alfabetizacao%2C%20Letramento%20e%20Tecnologias.pdf>. Acesso em: 13 de abr. de 2022.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal (2000). “**A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras**”. Revista Brasileira de Educação, Campinas, Autores Associados/ Rio de Janeiro, ANPED, n. 15.

NAPOLITANO, Marcos. **História do Brasil República: da queda da Monarquia ao Fim do Estado Novo**. Coleção 1: História na Universidade. São Paulo: Contexto, 2016.176 p.

OLIVEIRA, A. A. S. **Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down.** Cadernos de Educação FAE/PPGE/UFPeL, Pelotas, Maio/Ago., p. 337-359, 2010.

ONRÚBIA, Javier. **ENSINAR: criar as zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir.** IN. COLL, César e outros. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 2006. p. 122-151.

OXFORD, Universide Press. **OxfordLanguage.** Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 9 mai. de 2022.

PADILHA, A. M. L. A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos pela deficiência mental. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS- GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO ANPED**, 24. 2001. Anais. Caxambu, 2001.p. 1-16. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1523t.PDF> Acesso, 13 de mar. 2021.

PAN, M. A. G. de S. **O direito à diferença: uma reflexão sobre a deficiência intelectual e a educação inclusiva.** Curitiba: IBPEX, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: História de Submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990. Disponível em: <https://doceru.com/doc/x81snx> Acesso em:30 . Acesso em: 26 de ago. 2022.

PATTO, Maria Helena Souza. **Para uma Crítica da Razão Psicométrica.** Psicol. USP [online]. 1997, vol.8, n.1, pp. 47-62. ISSN 0103-6564.doi:10.1590/S0103-65641997000100004.

PEREIRA; João Márcio Mendes; SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Márcia Denise. **A AGENDA EDUCACIONAL DO BANCO MUNDIAL E DO SISTEMA ONU PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.** ANAIS ANPED 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_2_12. Acesso em: 6 mai. de 2022.

PLETSCHE, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas.** Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. **O QUE HÁ DE ESPECIAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA**. Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3110, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 30 de jul. de 2022.

PONCE, Aníbal. **EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES**. 18ª edição. São Paulo: editora Cortez. Tradução José Severo de Carmago Pereira do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo – USP. 2001. 196 p.

REIS, J. G., Araújo, S. M., & Glat, R. (2019). **Autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito**. *Revista Educação Especial*, 32, e103/ 1–16. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X33882>. Acesso em: 3 jul. de 2022.

RIBEIRO, Milton. **MILTON RIBEIRO RESPONDE PERGUNTAS DOS DEBATEDORES**. In. BRASIL, 2021. NOVO SEM SENSURA. TV BRASIL. Entrevista realizada no dia 16 de agosto de 2021. 58:18. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6JyH4faRwpY>. Acesso em: 20 de ago. de 2021.

ROCHA, Silvia Roberta da Mota; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean-Robert. **SUBJETIVIDADE E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: REPOSICIONANDO O SUJEITO EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PARA A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA**. REVASF, Petrolina-PE, vol. 8, n.15, p. 03-29, jan./abr., 2018 ISSN: 2177-8183.

ROJO, R. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R; ALMEIDA, E. M. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50,

set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/21142>
Acesso em: 13 de ago. 2021.

ROSSATO, S. M.; CONSTANTINO, E. P.; MELLO, S. A. **O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual**. Revista psicologia em Estudo, Maringá, v. 18, n. 4, p. 35-47, Out/ Dez. 2013.

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. **Nas entrelinhas da notícia: jornal escolar como mediador do ensino-aprendizagem da língua materna**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de PósGraduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2006. 279 f.

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; FERNANDES, Anna Costa Fernandes. Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com eficiência mental. In: **Atendimento Educacional Especializado**. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado. Capítulo III. p. 71-81. São Paulo: MEC/SEEP, 2007.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental?** Revista Nacional de Reabilitação, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, p.9-10.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5ª edição. Campinas – SP: Autores Associados. 2019. 471 p.

SCHALOCK, R. L.; LUCKASSON, R.; TASSÉ, M. J. (2021, March). **Twenty questions and answers regarding the 12th edition of the AAIDD manual: Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports**. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

SCHNACK, C. M.; PISONI, T. D.; OSTERMANN, A. C. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. **Entrelinhas**, São Leopoldo, v.2, n.2, 2005.

SHOGREN, K. A. **Considering Context: An Integrative Concept for Promoting Outcomes in the Intellectual Disability Field.** *Intellectual and Developmental Disabilities*: April 2013, Vol. 51, No. 2, p. 132-137.

SILVA, Fernanda Cinthya de Oliveira. **O USO DE INSTRUMENTOS MIDIÁTICOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.** 2017.102 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Disponível em: https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6015860. Acesso em: 26 de jun. 2021.

SILVA, I. A. da. **Construindo a cidadania: uma análise introdutória sobre o direito à diferença.** 2006. 113f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Programa de Pósgraduação em história, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2002. SILVA, M.I. Conheça o Centro de Vida Independente e a criação dos CVIs. 2007. *Jornal da Associação dos Amigos Metroviários dos Excepcionais – AME*. São Paulo: v.1, n. 61, p. 3, jan./fev. 2007.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** *Revista Brasileira de Educação*, n.25, p.5-17. São Paulo, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2004a.

_____, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** *Revista Brasileira de educação*, Nº 25, Rio de Janeiro jan./abr., 2004b.

_____, Magda. **Práticas de letramentos e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento.** In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Glicinei Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 54-67.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas***. *Revista Brasileira de Educação*. Jan /Fev /Mar /Abr. 2004. No 25. p. 5-17. Disponível em: 18892732-artigo-alfabetizacao-e-letramento-magda-soares1.pdf Acesso em: 08 dez. 2020.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Flávia Faissal de, *et al.* **EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: MODOS DE MEDIAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NOS MEANDROS DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS**. IN.: PLETSCH, Márcia Denise; *et. al.* **A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: POLÍTICAS, PRÁTICAS E PROCESSOS COGNITIVOS**. p. 15-30. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. 250 p.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984. 241 p.

_____, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: Histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Glicinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 33-53.

_____, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1ª edição. São Paulo: Parábola. 2014. Tradução: Marcos Bagno. 240 p.

TFOUNI, Leda V.; PEREIRA, Anderson de C., ASSOLINI, Filomena E. P.

Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos.

Calidoscópio, vol. 16, n.1, p. 16-24, jan/abr, 2018. Disponível em: [https://4cbfab88-b93b-4611-86d8-](https://4cbfab88-b93b-4611-86d8-236bdf30ef4f.filesusr.com/ugd/ba16dc_d47fa198a59c41ee85f33fbeb617ac8d.pdf)

[236bdf30ef4f.filesusr.com/ugd/ba16dc_d47fa198a59c41ee85f33fbeb617ac8d.pdf](https://4cbfab88-b93b-4611-86d8-236bdf30ef4f.filesusr.com/ugd/ba16dc_d47fa198a59c41ee85f33fbeb617ac8d.pdf).

Acesso em: 21 jun. 2021.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J.. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. Porto Alegre: AMGH editora Ltda. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues. Revisão técnica: Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia de Almeida. 2014. 240 p.

VERDE, Adriana de Lima; POULIN, Jean Roberto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **O Funcionamento cognitivo do aluno com deficiência intelectual**. In. Atendimento Educacional Especializado do Aluno com Deficiência Intelectual. Capítulos III e IV p. 47-90. São Paulo. Moderna. 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **PROBLEMAS DA DEFECTOLOGIA**. São Paulo. Expressão Popular. 1 edição. Tradução. PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. 2021. 240 fls.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

APÊNDICES

Apêndice 1

Trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por meio do uso do operador booleano AND, a partir da combinação dos termos: "Deficiência Intelectual" AND "letramento"

Busca realizada no dia 03/12/2021

Link da pesquisa: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>

A busca obteve como resultado total: 29 trabalhos, entre teses e dissertações, conforme citado abaixo.



Resultados e links de acesso de acordo com a distribuição do Catálogo CAPES

1. Santanna, Moema Karla Oliveira. A língua portuguesa na educação especial: problematizando leitura, escrita e mediação' 01/03/2011 100 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UNISINOS

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

Link de acesso: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4043>

2. LIMA, HADHIANNE PERES DE. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA.' 21/08/2015 91 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, Natal Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Link de acesso:

<https://sucupira>.

[CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3499060](https://sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3499060)

3.FREITAS, MARCIA CRISTINA MENDES DE. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL OU DEFICIT COGNITIVO UTILIZANDO O ESPAÇO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS' 27/06/2018 164 f. Mestrado Profissional em PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA Instituição de Ensino: COLÉGIO PEDRO II, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL PROFESSORA SILVIA BECHER

Link de acesso:

<https://sucupira>.

[CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6770983](https://sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6770983)

4.ANDRADE, MARLENE MARIA DE OLIVEIRA DE. Letramento e alfabetização do aluno com deficiência intelectual: desafios para a formação de professores ' 23/11/2016 129 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Formação de Professores - FFP/UERJ

Link de acesso:

<https://sucupira>.

[CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7722502](https://sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7722502)

5.CRUZ, MARA LUCIA REIS MONTEIRO DA. Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual' 06/08/2013 239 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius

Link de acesso:

<https://sucupira>.

[CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=113539](https://sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=113539)

6.ALENCAR, GIZELI APARECIDA RIBEIRO DE. SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL' 30/09/2015 162 f. Doutorado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca digital de teses e dissertações UFSCar

Link de acesso: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7151>

7.MACHADO, DIANA. O USO DO GÊNERO CONTO NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL' 18/04/2017 151 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM

Link de acesso

<https://sucupira>.

[CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5035608](https://sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5035608)

8.RICCE, JULIESSA. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM ESTUDO DE TESES E DISSERTAÇÕES' 09/08/2019 116 f. Doutorado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ARARAQUARA), Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Link de acesso:

https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8141808

9.OLIVEIRA, MONICA FREITAS. (IN)FORMANDO ALFABETIZADORES PARA A DIVERSIDADE: Desenvolvendo um Curso de Extensão para Alfabetizadores de Alunos com Deficiência Intelectual' 31/07/2018 135 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Valonguinho (BCV)

Link de acesso:

https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7174918

10.MATEUS, ANDREIA BARBOSA. O LETRAMENTO MATEMÁTICO: UM OLHAR SOBRE ATIVIDADES PROPOSTAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA' 04/02/2016 undefined f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande Biblioteca Depositária: undefined

Link de acesso: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/6288>

11.NASCIMENTO, MARTHA DE CASSIA. INTERFACE ENTRE EJA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE GUANAMBI: ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL' 16/03/2017 224 f. Doutorado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFSCar

Link de acesso:

https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5564180

12.RIBEIRO, THEREZA MAKIBARA. ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS INICIAIS: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO PNAIC' 28/02/2018 95 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFSCar

Link de acesso:

https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5744308

13.LEITE, CANDIDA MANUELA SELAU. "O que a gente vai fazer hoje?". Evidências de letramento em atendimento educacional especializado de alunas com diagnóstico de deficiência intelectual' 26/02/2016 100 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Unisinos

Link de acesso:

<https://sucupira>

[CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3706903](https://sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3706903)

14. MATIAS, AVANUZIA FERREIRA. LETRAMENTO DIGITAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DURANTE A AÇÃO DE BLOGAGEM: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES E DAS EMOÇÕES' 07/10/2016 326 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ/CENTRO DE HUMANIDADES

Link de acesso:

<https://sucupira>.

[CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4554195](https://sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4554195)

15. ALMEIDA, ROSINEY VAZ DE MELO. Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento' 05/02/2016 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO - CAMPUS CATALÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Catalão Biblioteca Depositária: undefined

Link de acesso

<https://sucupira>.

[CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4923272](https://sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4923272)

16. AZEVEDO, FABIANA CRISTINA DE. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR' 19/04/2016 138 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM

Link de acesso:

<https://sucupira>.

[CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3639098](https://sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3639098)

17. PIOVESAN, SANDRA DUTRA. Sistema imersivo para inclusão de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho' 17/08/2015 132 f. Doutorado em INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Lume - UFRGS

Link de acesso:

<https://sucupira>.

[CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2666121](https://sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2666121)

18. BARBOSA, ESMERALDA APARECIDA DE OLIVEIRA. Letramento emergente, consciência fonológica e leitura de alunos com deficiência intelectual no ensino regular' 02/07/2014 77 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca digital de teses e dissertações - UFSCar

Link de acesso:

<https://sucupira>.

[CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1346353](https://sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1346353)

19. CONTI, LILIAN MARIA CARMINATO. *Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual*' 21/05/2014 112 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca comunitária UFSCar - Teses e Dissertações

Link de acesso:

https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=541227

20. ALMEIDA, LARISSA NAIARA SOUZA DE. *AS CONCEPÇÕES DE LEITURA DE CRIANÇAS E SUA RELAÇÃO COM O LETRAMENTO: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA.*' 25/04/2016 210 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ/CENTRO DE HUMANIDADES

Link de acesso:

https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3786982

21. CAETANO, VIVIANE GISLAINE. *APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS E PROCESSO DE LETRAMENTO EM JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL*' 21/12/2015 169 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM

Link de acesso: https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2849952

[CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2849952](https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2849952)

22. PINHEIRO, RONAN ADINAEI. *TECNOLOGIAS DIGITAIS EM EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTOS DE JOVEM COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA INCLUSIVA* ' 30/07/2018 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI

Link de acesso:

https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7253242

23. GUEBERT, MIRIAN CELIA CASTELLAIN. *Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular*' 19/03/2013 119 f. Doutorado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC-SP

Link de acesso: https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=137276

[CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=137276](https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=137276)

24. NUNES, CAMILA DA SILVA. *ALUNOS COM TDAH EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS MATEMÁTICOS*' 25/09/2018 235 f. Doutorado em ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL, Canoas Biblioteca Depositária: Martin Lutero

Link de acesso: https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6666071

<p>25. (M), Lucimara Fernandes. LETRAMENTO EMERGENTE DE CRIANÇAS COM ATRASO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO' 01/03/2002 130 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunicatária da UFSCar</p> <p>Link de acesso: Trabalho anterior a plataforma sucupira – acesso não encontrado.</p>
<p>26. SILVA, FERNANDA CINTHIA DE OLIVEIRA. O USO DE INSTRUMENTOS MEDIÁTICOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA' 23/01/2017 102 f. Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) - Universidade Federal de Goiás</p> <p>Link de acesso: https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6015860</p>
<p>27. BATISTA, MIRIAN VIEIRA. PROMOÇÃO DO LETRAMENTO EMERGENTE DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN' 30/05/2016 129 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca digital de teses e dissertações da UFSCar</p> <p>Link de acesso: https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3640587</p>
<p>28. BATISTA, ANELICE DA SILVA. "Cada ser, em si, carrega o dom de ser capaz de ser feliz" : um estudo de caso baseado em Alfred Adler, Lev Vigotski e González Rey' 01/05/2011 140 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BCE UnB</p> <p>Link de acesso: https://repositorio.unb.br/handle/10482/8708</p>
<p>29. RODRIGUES, ADRIANA MARQUES LOPES FAGUNDE. O PROGRAMA ALÉM DAS PALAVRAS COMO ALTERNATIVA DE RECUPERAÇÃO DE ALUNOS DE 6º ANO COM DEFASAGEM NA ALFABETIZAÇÃO'. 02/07/2015 186 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca da Unidade Universitária de Campo Grande_ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul</p> <p>Link de acesso: https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3553666</p>

fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

Apêndice 2

Trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por meio do uso do operador booleano AND, a partir da combinação dos termos: "Atendimento Educacional Especializado" AND "letramento"

Busca realizada no dia 07/09/2021

Link da pesquisa: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

A busca obteve como resultado total: 27 trabalhos, entre teses e dissertações, conforme citado abaixo.



Resultados e links de acesso de acordo com a distribuição do Catálogo CAPES

1.JUNIOR, JOSE RIBAMAR LOPES BATISTA. DISCURSO, IDENTIDADE E LETRAMENTO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL À PESSOA COM DEFICIÊNCIA' 11/12/2013 310 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB

Link de acesso:

[https://sucupira.](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=151094)

[CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=151094](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=151094)

2. MIRANDA, LUCIANA ANDRADE. DOS INSIGHTS AOS SENTIDOS: um estudo sobre as representações de docentes no Atendimento Educacional Especializado' 16/02/2017 141 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE VALE DO RIO VERDE, Três Corações Biblioteca Depositária: Biblioteca de Três Corações

Link de acesso:

[https://sucupira.](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=)

[CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=)

3. BORGES, WANESSA FERREIRA. TECNOLOGIA ASSISTIVA E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO' 20/02/2015 201 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - CAMPUS CATALÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Catalão Biblioteca Depositária: BSCAC/UFG

Link de acesso:

[https://sucupira.](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=)

[CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2174709](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=)

4. PEREIRA, RACHEL BRUM SOUZA. PROJETO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS IMPLANTADAS: UM ESTUDO COMPARATIVO' 22/03/2018 135 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH

Link de acesso:

[https://sucupira.](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=)

[CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5882539](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=)

5. MELO, ADRIANA PRYSCILLA DUARTE DE. ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA AOS ALUNOS COM SURDEZ NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE TRÊS CORAÇÕES - MG' 07/03/2013 97 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE VALE DO RIO VERDE, Três Corações Biblioteca Depositária: Biblioteca de Três Corações

Link de acesso:

[https://sucupira.](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=)

[CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=176110](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=)

6. LEITE, CANDIDA MANUELA SELAU. "O que a gente vai fazer hoje?". Evidências de letramento em atendimento educacional especializado de alunas com diagnóstico de deficiência intelectual' 26/02/2016 100 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Unisinos

Link de acesso:

[https://sucupira.](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=)

[CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3706903](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=)

7. SILVA, ANA JULIA COSTA CHAVES. LETRAMENTO LITERÁRIO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O LEITOR SURDO' 15/12/2017 138 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, São Cristóvão Biblioteca Depositária: BICEN

Link

de

acesso:

[https://sucupira.](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=)

[CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6312106](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=)

<p>8. JESUS, JEFFERSON DIEGO DE. EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: UM ESTUDO COMPARATIVO DA ESCOLA BILÍNGUE E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA ESCOLA INCLUSIVA' 30/09/2016 185 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPR</p> <p>Link de acesso: https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4164668</p>
<p>9. FONTENELE, LISSA MARA SARAIVA. O NOVO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA PESQUISA ETNOGRÁFICO-DISCURSIVA SOBRE IDENTIDADES PROFISSIONAIS E MATERNAS' 26/02/2014 251 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Ciências Humanas - UFC</p> <p>Link de acesso: https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1413830</p>
<p>10. PINHEIRO, RONAN ADINAEL. TECNOLOGIAS DIGITAIS EM EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTOS DE JOVEM COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA INCLUSIVA ' 30/07/2018 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI</p> <p>Link de acesso: https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7253242</p>
<p>11. VIEIRA, ANDREA HAYASAKI. Formação de Professores em atendimento educacional especializado: experiência de um curso semipresencial' 17/02/2016 130 f. Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UFG</p> <p>Link de acesso: https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4920392</p>
<p>12. SILVA, FERNANDA CINTHIA DE OLIVEIRA. O USO DE INSTRUMENTOS MEDIÁTICOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA' 23/01/2017 102 f. Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) - Universidade Federal de Goiás</p> <p>Link de acesso: https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6015860</p>
<p>13. SILVA, KATIA REGINA DA. Alfabetização e letramento de crianças cegas em diferentes contextos' 26/01/2018 231 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG</p> <p>Link de acesso: https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6457108</p>

14. REIS, KARINA VIEIRA DOS. O USO DA IMAGEM DURANTE O PROCESSO DE LETRAMENTO DE CRIANÇAS SURDAS' 01/09/2017 77 f. Mestrado em SAÚDE, INTERDISCIPLINARIDADE E REABILITAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, São Paulo Biblioteca Depositária: undefined

Link de acesso:

https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5158678

15. MENEZES, MARIA APARECIDA ALVES. LETRAMENTO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSTRUINDO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II' 30/07/2015 89 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade UFS

Link de acesso: https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3026403

16. Sampaio, Maria Janaína Alencar. Um olhar sobre a efetivação das políticas públicas na educação de surdos: foco na produção textual' 01/10/2012 120 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA, JOÃO PESSOA Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

Link de acesso: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6428?locale=pt_BR

17. RODRIGUES, GRACIELA FAGUNDES. E se os outros puderem me entender? os sentidos da Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS) produzidos por educadores especiais' 01/02/2011 192 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação

Link de acesso: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/29297>

18. RAMOS, ELIANE DE SOUZA. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM SURDEZ NO ENSINO COMUM' 13/11/2018 288 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – Unicamp

Link de acesso:

https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7282613

19. NUNES, CAMILA DA SILVA. ALUNOS COM TDAH EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS MATEMÁTICOS' 25/09/2018 235 f. Doutorado em ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL, Canoas Biblioteca Depositária: Martin Lutero

Link de acesso:

https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6666071

20. SOARES, ANTONIO FRANCISCO. A relação entre os processos especializados de alfabetização de cegos e sua utilização/interferência na sala regular' 01/07/2020 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP

Link de acesso:

<p>https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9759534</p>
<p>21. SILVA, FRANCISCA MARIA CERQUEIRA DA. PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS COM SURDEZ NA PERSPECTIVA BILÍNGUE EM ESPAÇOS DE AEE' 31/08/2015 166 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca do Câmpus de Araguaína / Cimba"Professor Francisco Severino"</p> <p>Link de acesso:</p> <p>https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3508647</p>
<p>22. ROCHA, LOUIZE MARI DA. A GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA: UMA ANÁLISE DECORRENTE DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA' 05/04/2016 184 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DO SETOR HUMANAS</p> <p>Link de acesso:</p> <p>https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3587017</p>
<p>23. NASCIMENTO, ANNE CAROLINE E SILVA GOYOS. O DIREITO À LIBRAS COMO LÍNGUA MATERNA: UM ESTUDO SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS SURDAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA' 23/06/2017 227 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL</p> <p>Link de acesso:</p> <p>https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5022562</p>
<p>24. ALMEIDA, ROSINEY VAZ DE MELO. Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento' 05/02/2016 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO - CAMPUS CATALÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Catalão Biblioteca Depositária: undefined</p> <p>Link de acesso: https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4923272</p>
<p>25. SOUZA, LETICIA ALVES DE. As práticas de leitura de pessoas com Síndrome de Down: implicações para a constituição do leitor' 06/07/2017 undefined f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – UFSC</p> <p>Link de acesso:</p> <p>https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6217072</p>

26. BRITO, MARINALVA DA SILVA. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA NO CENTRO ESTADUAL DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ PRINCESA IZABEL EM BOA VISTA RORAIMA' 22/08/2018 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA, Boa Vista Biblioteca Depositária: undefined

Link de acesso:

[https://sucupira.](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7288308)

[CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7288308](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7288308)

27. LUCACHINSKI, ELCI SCHROEDER. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a formação de professores para a prática alfabetizadora com alunos com deficiência' 02/10/2015 185 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ, Chapecó Biblioteca Depositária: Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Link de acesso:

[https://sucupira.](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2619639)

[CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2619639](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2619639)

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.