

ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UM OLHAR PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

LITERACY OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA): A LOOK AT PEDAGOGICAL PRACTICE

Tícia Cassiany Cavalcante

Universidade Federal de Pernambuco
ticiaferro@hotmail.com

Fabiana de Souza e Silva Dantas

Universidade Federal de Pernambuco
fabiana.silvadantas@ufpe.br

Laís Euzebio de Souza

Universidade Federal de Pernambuco
lais.euzebio@ufpe.br

RESUMO

A pesquisa analisa a prática pedagógica em sala de aula regular para alfabetização de estudantes com deficiência intelectual da Educação de Jovens e Adultos. Participaram da pesquisa uma professora da Educação de Jovens e Adultos e seus alunos de uma escola municipal de Recife, Pernambuco, havendo na sala de aula duas educandas com deficiência intelectual. A coleta de dados constou de avaliação inicial dos estudantes com deficiência intelectual, entrevista semiestruturada com a professora e observação da sua prática pedagógica. Na análise de dados, utilizou-se a proposta de Análise de Conteúdo, alinhada à teoria histórico-cultural. As discentes com deficiência intelectual não são alfabetizadas e as atividades propostas pela docente para os alunos são infantilizadas, sem adequação para a modalidade de ensino nem para as singularidades dos aprendizes com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação de Jovens e Adultos. Deficiência intelectual.

ABSTRACT

This research analyzes the pedagogical practice in a regular classroom for teaching literacy to students with intellectual disabilities in Youth and Adult Education. The participants were a teacher of Youth and Adult Education and her students from a municipal school in Recife, Pernambuco, with two students with intellectual disabilities in the classroom. Data collection consisted of an initial assessment of the students with intellectual disabilities, a semi-structured interview with the teacher, and observation of her pedagogical practice. The data analysis used the Content Analysis proposal, aligned with the historical-cultural theory. The students with intellectual disabilities are not literate and the activities proposed by the teacher for the students are childish, without adaptation to the teaching modality or to the singularities of learners with intellectual disabilities.

Keywords: Literacy. Youth and Adult Education. Intellectual disability.

Introdução

Neste estudo, pretendemos problematizar o processo de alfabetização de jovens e adultos com deficiência intelectual, fazendo uma reflexão sobre a negligência da educação básica em relação à aprendizagem desses estudantes. Iniciamos a discussão com o argumento de que os discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são historicamente excluídos do processo de escolarização. Somamos a esse aspecto a presença do analfabetismo na educação especial, que atinge alunos de diferentes idades. No caso dos discentes com deficiência intelectual, os índices de analfabetismo são ainda mais alarmantes. Nesse cenário, Gonçalves, Meletti e Santos (2015) realizaram um estudo sobre o nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil, com apresentação de dados do censo demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Essas autoras destacaram os dados das deficiências específicas, mostrando que, no caso da deficiência intelectual, existe um maior índice de analfabetismo quando comparado a outras deficiências. Mesmo pontuando dados do censo demográfico anterior, as autoras trouxeram informações relevantes ao destacar que os maiores índices de analfabetismo são de pessoas com deficiência intelectual na idade adulta.

Um aspecto importante mencionado pelas autoras é de um aumento de matrícula de estudantes com deficiência intelectual na EJA, configurando-se, muitas vezes, em um formato de sala de aula quase que na sua totalidade de educandos com deficiência. Dentro desse contexto, Gonçalves, Meletti e Santos (2015, p. 27) pontuam:

Dessa forma, a educação especial com interface na EJA continua seu trajeto em espaços segregados, em um sistema paralelo de ensino, distanciado da escola regular. Nesse contexto, defendemos que as pessoas com e sem deficiência têm o direito à escolarização em idade escolar, com a apropriação do conhecimento historicamente produzido e sistematizado.

Pensando no cenário mencionado, corre-se o risco de retomar a perspectiva da integração, selecionando-se aqueles aprendizes que teriam condições de permanecer na sala de aula inclusiva e aqueles que permaneceria na classe especial, em que, para esse último grupo, a proposta de escolarização resumiria-se a cuidados pessoais, relegando a segundo plano os direitos à escolarização e à aprendizagem.

Os estudantes com deficiência intelectual encontram-se nos Sistemas de Ensino Nacionais, mas seu processo de matrícula e permanência nas redes de ensino da educação básica não se traduz em garantia da aprendizagem. Isso pode ser percebido tanto em pesquisas que mostram que os sujeitos com deficiência intelectual não são vistos como sujeitos de aprendizagem (Cavalcante, 2017; Cavalcante; Ferreira, 2011; Pletsch, 2013; Silva, 2009) como nas estatísticas. Vale destacar que os educandos com deficiência intelectual são em maior número nas escolas brasileiras quando comparados ao quantitativo de outros grupos em condição de deficiência, sobretudo, no ensino fundamental.

A aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual ainda é um desafio para a escola, por conta das dificuldades inerentes à própria deficiência. Mesmo com os avanços na perspectiva inclusiva, ainda encontramos professores que não acreditam nas possibilidades de aprendizagem desses discentes.

Quando se trata de alunos com deficiência intelectual na EJA, a superação das barreiras inerentes às dificuldades de aprendizagem torna-se ainda mais desafiador, mas não é impossível garantir os direitos de aprendizagem desses indivíduos, dentro das necessidades reais de cada estudante. Investir e acreditar nas potencialidades dos estudantes é uma ação inclusiva, mesmo sabendo que eles passaram, em muitos casos, anos distantes da escola, sem ter o direito à educação garantido.

Diante dos aspectos pontuados, consideramos nosso objeto de estudo extremamente relevante para refletirmos sobre o processo de inclusão dos aprendizes com deficiência intelectual na EJA, visto a importância crucial da escrita na nossa sociedade, garantindo os direitos de inclusão social de uma parcela da população historicamente excluída. Assim, esta pesquisa teve como objetivo analisar a prática pedagógica em sala de aula regular para alfabetização de estudantes da EJA, bem como verificar as adequações dessas práticas para atender às especificidades desses alunos.

No caso dos estudantes com deficiência intelectual, apesar de considerar os aspectos biológicos e de algumas informações dessa natureza chegarem até a escola e ao educador através de laudos ou discursos médicos, a prática pedagógica baseada na perspectiva histórico-cultural nos conduz a uma passagem do ser biológico ao ser cultural por meio da significação do mundo e de si mesmo (Pino, 2005). Estamos diante de uma concepção de homem capaz de transformar profundamente a sua realidade biológica. É através das interações sociais que há o desenvolvimento cultural e formação da personalidade de maneira que as experiências interpessoais são convertidas para o plano intrapessoal. Para Vigotski (2019), o ser humano é o conjunto de suas relações sociais, pois a formação do homem, ser historicamente situado, ocorre do plano social para o plano individual. É através da inserção na cultura que o ser humano transforma as funções biológicas (elementares) em funções superiores ou culturais, isto é, o homem deixa de ser biológico ao atribuir sentidos às ações e objetos; sentidos estes que vão se tornando mais complexos com o passar do tempo devido à inserção no mundo simbólico e ao emprego de signos (Padilha, 2017). Ainda segundo Padilha (2017, p. 11), com base no paradigma histórico-cultural:

[...] se as crianças com deficiência intelectual não conseguem alcançar o desenvolvimento das funções culturais pelas vias que as crianças sem deficiência, é por meio de caminhos alternativos, de vias colaterais que surgem novas possibilidades de desenvolvimento para elas[, assim também acontece com o estudante da EJA].

Os estudantes da EJA são, segundo Arroyo (2017), vítimas de segregação escolar-social-racial-espacial. É na EJA que as “[...] hierarquias de classe, gênero, raça, etnia, as hierarquias de homens-mulheres, negros-brancos, pobres-ricos, capital-trabalho” (Arroyo, 2017, p. 15) são mais nítidas. Sendo o último degrau de hierarquias de classe, a EJA possui uma identidade social preestabelecida: “[...] pobres, trabalhadores empobrecidos das cidades ou campos, mulheres, negros/as” (Arroyo, 2017, p. 12) que tiveram o direito à educação, a cidadania e ao trabalho digno negado.

A violação dos direitos de aprendizagem dos discentes da EJA ocorre devido à falta de material adequado para a prática pedagógica, à falta de qualificação profissional, ao absenteísmo e ao decréscimo do número de matrículas dos alunos. A EJA materializa e revela a profunda desigualdade educacional do Brasil (Arroyo, 2017; Câmara dos Deputados, 2023a, 2023b).

Nesse âmbito, Calháu (2020, p. 55), ao discorrer sobre a problemática da alfabetização na EJA, destaca que a violação dos direitos à aprendizagem se iniciou na descoberta do Brasil, momento em que houve a estigmatização de negros e índios e a valorização “[...] tão somente, de Deus, o Céu, o sacerdote, o branco [...]. Nesse percurso temporal, enfatizamos aqui quatro iniciativas políticas no combate ao analfabetismo no Brasil: (1) Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (LBCA) de 1915, liderada pelo Exército e pela Marinha, que estava alinhada ao movimento higienista, reforçando que não havia a preocupação com a grande dívida histórica com a parcela da população excluída. Dentro dessa perspectiva, o movimento higienista se propunha a tirar das ruas todas as pessoas que não se adequassem ao padrão normalizador. Assim, a “anormalidade” e qualquer possibilidade de desvio do

padrão precisava ser ainda mais invisibilizada, havendo a institucionalização das pessoas e o combate ao analfabetismo por ser uma vergonha à nação; (2) na mesma direção, houve na década de 1950 a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, que, de acordo com Calháu (2020), propunha o ensino supletivo para adolescentes e adultos, mas limitou a alfabetização à assinatura do nome, tornando-se, nesse contexto, uma fábrica de eletores; (3) o Movimento de Educação Popular (MCP), que surgiu em 1958, na prefeitura do Recife, Pernambuco (PE), liderado por Paulo Freire, que teve e tem forte influência para um olhar humanizado da educação. Paulo Freire elaborou um método de alfabetização de adultos que correspondeu às demandas políticas do momento. Freire (2011, p. 34-35) resgata a dignidade dos nossos jovens e adultos, indagando: “[...] se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando”; (4) em 1960, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que, em 1970, converte-se no maior movimento de alfabetização de jovens e adultos do Brasil. Segundo Calháu (2020), a atuação no Mobral durante dez anos diminuiu a taxa de analfabetismo em 7%.

Em suma, assim como pontua Mortatti (2010), a história da alfabetização no Brasil se constitui enquanto movimento complexo, com tensões constantes entre permanências e rupturas, sempre atendendo a projetos políticos hegemônicos. Nesse cenário, ainda vivemos com altos índices de analfabetismo de jovens e adultos, sobretudo daqueles com deficiência intelectual. Nessa realidade, Calháu (2020) destaca que muitos dos jovens e adultos analfabetos que frequentam a EJA são pessoas negras. Assim, não se pode deixar de abordar conteúdos antirracistas, como bem destaca:

Portadores de uma identidade deteriorada por um estigma muito forte em relação ao analfabetismo, a pobreza, a negritude, com uma autoestima baixíssima, esses sujeitos passam pelas classes de alfabetização ‘sem legitimidade’, ‘desautorizados’, sentindo-se ‘impróprios’ e ‘incapazes’, conforme suas próprias definições (Calháu, 2020, p. 82).

Muitas vezes, os educadores acabam por reforçar esse lugar que suprime jovens e adultos do protagonismo necessário ao processo de alfabetização. Para que haja uma mudança de perspectiva que contemple essa parcela da população, o objeto de estudo – a alfabetização – precisa ser vivenciado na EJA com sentidos, considerando as diversas realidades dos estudantes. Essas práticas com sentidos aproximam-se do alfabetizar na perspectiva do letramento, permitindo que gêneros textuais que fazem parte do cotidiano de discentes jovens e adultos possam ser contemplados.

Falar de alfabetização de estudantes da EJA com deficiência intelectual nos faz lembrar do texto de Moraes, Correia e Albuquerque (2005), que relatam a escrita de estudantes adultos analfabetos pela mediação do outro. Imaginamos que essa é uma prática necessária e que favorecerá a alfabetização de educandos com deficiência intelectual jovens e adultos, na medida em que eles passam a ser protagonistas da sua identidade de estudante dessa modalidade de ensino.

Atualmente, os estudos de alfabetização têm defendido um ensino sistemático do nosso sistema de escrita, levando em consideração que os aprendizes possam vivenciar esse processo de forma contextualizada e real. Essa é a perspectiva adotada aqui, ao lembrar que os aprendizes irão fazer uso social da escrita e que é importante o aprendizado atrelado a textos reais. Por mais que tenhamos avançado nesse aspecto, muitas vezes, percebemos que, quando se trata de alunos com deficiência, o ensino, quando ocorre, parte dos métodos tradicionais de alfabetização. Na área da educação especial, há discursos, sobretudo advindos da clínica, que relatam que o ensino da alfabetização a partir de métodos de alfabetização, como o fônico, parece ser o único capaz de possibilitar algum aprendizado para esses estudantes, perpetuando uma visão de incapacidade em atribuir sentidos.

Diante de todas as considerações que problematizam a exclusão e a negligência dos discentes da EJA, especialmente dos com deficiência intelectual, o presente estudo tem como objetivos analisar a prática pedagógica em sala de aula regular para alfabetização de educandos com deficiência intelectual da EJA, bem como a adequação dessas práticas para atender às especificidades desses estudantes.

Percorso metodológico

A metodologia desta pesquisa foi qualitativa, mantendo-se uma coerência teórico-metodológica e considerando também que “[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2007, p. 21). O campo de pesquisa foi constituído por uma escola pública da Rede Municipal de Recife-PE, tendo como participantes uma professora da EJA e seus estudantes, dentre eles, duas discentes com deficiência intelectual.

O procedimento para a coleta dos dados foi dividido em duas etapas: (1) a observação da prática pedagógica, com registro em diário de campo. Dessa forma, foram realizadas cinco observações, sem haver nenhum tipo de intervenção das pesquisadoras; e (2) entrevista com a professora da sala regular, com roteiro semiestruturado.

A escola atende ao ensino fundamental - anos iniciais (1º ao 5º ano), nos turnos da manhã e tarde, e à EJA (módulos I, II e III), em período noturno. Tendo em vista que precisou passar por uma reforma para a melhoria das instalações físicas, toda a estrutura de mobiliário, equipamentos e recursos pedagógicos foi transferida provisoriamente para o novo prédio da prefeitura, localizado no bairro da Várzea.

A turma da EJA observada possui 23 educandos matriculados, entretanto apenas nove deles comparecem às aulas com maior frequência. Desde o primeiro momento de interação com a turma até o último encontro, destacaram-se dois aspectos importantes: a) o absenteísmo dos estudantes. Cerca de 60% dos discentes faltam às aulas, tendo-se uma turma bastante reduzida; e b) as aulas são realizadas em salas de aula com cadeiras e mesas inadequadas para os corpos infantis ou pré-adolescentes e os adultos da EJA permanecem com seus corpos encolhidos nesse mobiliário. As paredes possuem cartazes dos trabalhos feitos por crianças, assim as salas de aula não refletem a identidade da EJA. Esses fatos nos fizeram questionar: qual é o lugar (físico e simbólico) do estudante da EJA na escola? A falta de assiduidade nas aulas, o cansaço físico após o dia de trabalho e a baixa autoestima dos discentes parecem ser condições bem presentes no cotidiano escolar da EJA.

Os dados foram analisados com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), a partir da criação de categorias. Para realizar a análise do material coletado, três etapas foram percorridas: a) a pré-análise (organização do material que possibilita a escolha dos documentos que serão analisados, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores); b) a exploração do material (operações de codificação, decomposição e enumeração); e c) o tratamento dos resultados obtidos a partir de inferências e interpretação (Bardin, 2016). Além da Análise do Conteúdo, usamos pressupostos da teoria histórico-cultural, principalmente dos fundamentos da defectologia, assim como dos conteúdos específicos da EJA, da alfabetização e da deficiência intelectual. Essa articulação nos permitiu criar uma unidade de análise em triangulação, já que utilizamos diferentes perspectivas teóricas (Santos, 2012).

Resultados e discussão

Duas estudantes foram objeto da nossa análise por terem o laudo médico de deficiência intelectual e frequentarem as aulas regularmente. Por questões didáticas e éticas, as participantes da pesquisa receberam nomes fictícios: Marta (39 anos, negra, casada) e Lúcia (17 anos, negra, solteira). Elas residem em ruas periféricas do bairro da Várzea, pertencendo ao grupo de pessoas mais pobres e com vulnerabilidade social. Em relação ao contexto familiar, Marta reside com o esposo e os dois são pensionistas do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) em razão de serem pessoas com deficiência. O esposo de Marta se desloca frequentemente com uma bicicleta adaptada pelas ruas do bairro vendendo bombons e dudus (tipo de picolé) para complementar a renda familiar. Cabe mencionar que o casal não possui filhos, apenas uma gata, que é criada com muito afeto. Marta expressa um desejo de ser mãe tanto na sua fala quanto em seus desenhos.

No que se refere à Lúcia, mora com os seus pais e gosta de brincar com bonecas, que são suas filhas simbolicamente. Apresenta uma fala infantil e necessita de acompanhamento fonoaudiológico também por trocar o "R" pelo "L" na fala. Lúcia, entretanto, não recebe, no momento, tal acompanhamento. A mãe de Lúcia também está matriculada na mesma turma da EJA que a filha, mas raramente frequenta as aulas.

Marta e Lúcia comparecem regularmente às aulas na EJA, são bastante comunicativas e não têm dificuldades de interação. Elas estão no nível de escrita pré-silábico e, para que suas aprendizagens aconteçam, dentro das suas possibilidades, faz-se necessária a acessibilização dos conteúdos próprios da alfabetização por uma prática pedagógica que contemple os seus interesses e as suas vivências e que permita um trabalho com trocas e mediações entre os sujeitos sociais. Todavia, a prática da professora é de atividades isoladas sem contextualizações nem trocas, mesmo que essas discentes estejam motivadas a estarem na escola e na sala de aula diariamente.

Os alunos dessa turma constituem um grupo heterogêneo, uma vez que se encontram em níveis distintos de alfabetização, estando matriculados em três módulos diferentes, o que justifica a distribuição de atividades diferenciadas entre eles. De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 1/2021, de 25 de maio, a EJA é organizada em três módulos ou semestres: módulo 1, para os anos iniciais do ensino fundamental; módulo 2, para os anos finais do ensino fundamental; e módulo 3, para o ensino médio. As idades dos educandos matriculados na turma observada variam desde os 17 anos até os 64 anos. De acordo com as diretrizes operacionais propostas pelo CNE/CEB, a Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, a idade mínima para o curso da EJA e exames de conclusão de curso da EJA do ensino fundamental é de 15 anos completos e 18 anos completos para o curso da EJA do ensino médio.

A professora regular é formada em Pedagogia e licenciatura em Física, possuindo 32 anos de experiência na área da Educação. Com apenas 18 anos, lecionava no ensino fundamental - anos iniciais e na EJA. Cinco anos depois, foi aprovada no concurso do estado e de uma rede municipal. Além disso, foi aprovada em concurso para professora da rede de Jaboatão dos Guararapes, cidade da região metropolitana do Recife-PE, trabalhando em creche, exercendo a função de secretaria escolar e gestora. Atualmente trabalha na educação infantil, no turno da manhã; nos turnos da tarde e noite, é professora no ensino fundamental, anos iniciais e EJA, respectivamente. Durante todo esse tempo que leciona na EJA, alega nunca ter recebido formação por parte da rede municipal e atualmente leciona na EJA sem apoio pedagógico para os estudantes público-alvo da educação especial. A docente relata que nunca se sentiu nem se sente preparada para ensinar alunos com deficiência intelectual, mas gosta muito da prática docente e tenta socializar os aprendizes.

É fundamental observar que o olhar, nessa prática pedagógica, parece voltar-se mais para a socialização e a afetividade dos educandos com deficiência intelectual. A ênfase na socialização resgata práticas antigas e muito criticadas por Vigotski (1997, 2007) quando menciona a necessidade de o professor desafiar os estudantes e o papel em incidir sobre as funções psicológicas superiores unicamente humanas. Além disso, quando o foco é a socialização, não se permite a inclusão, pois não existe a garantia dos direitos de aprendizagem.

Esses estudantes são classificados, pela rede de ensino, em níveis de gravidade e, em muitos casos, são “vistos” pelos docentes como incapazes de aprender o conteúdo curricular. A classificação por níveis de gravidade parece retomar a perspectiva clínica e a fase dos testes de inteligência que rotulam os sujeitos (Padilha, 2017). Hoje, pensamos não ser a melhor proposta no trabalho com os discentes com deficiência, visto que a perspectiva da heterogeneidade tem ganhado força e precisamos compreender que os educandos são diversos.

Material didático

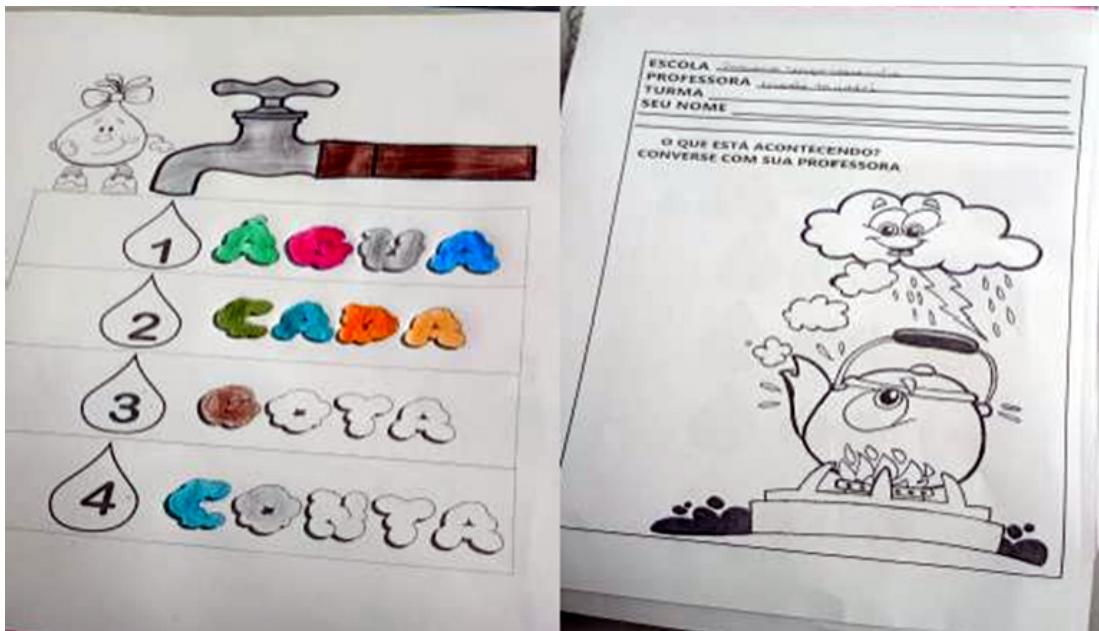
Na primeira observação da aula, a professora tinha como proposta trabalhar o conteúdo “estados da água”. A docente explicou em aula expositiva e dialogada as transformações da água nos estados líquido, sólido e gasoso, utilizando como recurso um vídeo educativo. Ela trouxe vários exemplos do cotidiano vivenciados pelos estudantes para explicar o assunto e demonstrou entusiasmo quando os alunos comprehendiam os conceitos trazidos para a aula. Em alguns momentos, a educadora fazia pausas na aula para orientar individualmente os educandos nas atividades. Entretanto, as estudantes com deficiência intelectual pareciam não demandar a atenção da professora, visto que estavam envolvidas numa atividade de colorir desenhos relacionados ao conteúdo curricular trabalhado naquele dia, além de realizarem atividades de pintar as letras. Percebemos a utilização de material didático pela professora de conteúdo infantilizado, mecanizado e sem sentido para a EJA, o que nos remeteu ao discurso inicial da docente, que, ao se apresentar para nós diante da turma, mencionou sua rotina de trabalho corrida e fadigante, ao lecionar em três turnos diferentes. Como os materiais didáticos usados na turma da EJA eram infantis, pensamos na possibilidade de o material ser o mesmo utilizado pela docente nas turmas do 2º ano do ensino fundamental - anos iniciais serem reutilizados na EJA. O uso de recurso didático infantil pela profissional não está adequado a esses estudantes, podendo infantilizá-los, desmotivá-los, provocando a evasão e fracasso escolar.

Parece que ainda continuamos a reproduzir práticas utilizadas na época da escola especial, tão criticada por Vigotski (2007), ao trabalhar sempre a reboque do desenvolvimento existente. No caso em questão, parece que a professora subestima as possibilidades de aprendizado e desenvolvimento das estudantes. São práticas que esperam a maturação dos sujeitos cognoscentes e não se propõem a desafiá-los; que concebem os sujeitos a partir dos seus níveis e desenvolvimento, entendendo-os como incapazes de avançar ou de chegar ao nível lógico-matemático, como se pudéssemos rotular as pessoas e dizer se elas conseguem ou não abstrair.

Ao interagir com Marta e Lúcia, observamos também a presença de uma ingenuidade na fala, no contexto de sala de aula, e na forma de se expressarem corporalmente; pareciam crianças. Essa característica mais infantilizada das discentes, no contexto escolar, também pode interferir no uso das atividades escolares pela docente. Nesse caso, a forma como o docente organizava a sua rotina e os materiais selecionados para serem utilizados na aula parece representar a maneira como percebe os educandos, ou seja, os que são capazes ou não de aprender.

Consideramos, diante das observações realizadas, que o uso de material didático infantil para a EJA, a sobrecarga de atividades da professora, o não planejamento de aulas adequadas à EJA, o absenteísmo dos estudantes e o desconhecimento das características da pessoa com deficiência intelectual são as principais dificuldades encontradas no processo de alfabetização na EJA. A seguir, tem-se a atividade de classe realizada somente pelas estudantes com deficiência intelectual.

Imagen 1 – Atividade das estudantes Marta e Lúcia



Fonte: Acervo da autora (2024).

Cabe ressaltar ainda que as atividades infantilizadas também são usadas com o restante da turma, não havendo atividades apropriadas à EJA na turma observada. Todavia, as atividades destinadas às educandas com deficiência são ainda mais infantilizadas, isto é, incluem desenhos maiores, desenhos de objetos com olhos, pinturas e tracejados. Além disso, a professora se aproxima mais dos educandos sem deficiência, ao mobilizar a construção de conceitos e compreensão de mundo. Assim, observa-se, no contexto escolar de aprendizes com deficiência intelectual, a presença da pedagogia da negação, que se caracteriza pela falta de reconhecimento do outro como tendo potencial para a aprendizagem. Segundo Sousa (2002), a pedagogia da negação traduz-se enquanto manifestação da violência na escola, que provoca o fracasso escolar, porque é a negação do outro como legítimo. Ainda conforme Sousa (2002, p. 181):

[...] Compreendo o fracasso escolar como uma das manifestações mais gritantes de abandono social, porque aprisiona milhares de crianças e jovens num ciclo perverso e recorrente de circunstâncias destrutivas de sua humanidade e, com isso, gera uma aprendizagem dolorosa de baixa autoestima e a construção de uma autoimagem degradada diante dos espelhos da vida que refletem e são refletidos no e pelo convívio social.

Durante a entrevista com a professora regular, também observamos a presença de ideias capacitistas relacionadas à pessoa com deficiência intelectual:

Pesquisadora: Como é a prática do professor para ensinar na EJA? Qual a diferença para o ensino na EJA com estudantes com DI?

Professora: A diferença é, no meu caso, *não desafiar, sempre colocar a atividade que ele consiga fazer*, mesmo com ajuda, enfatizar o social e o afetivo.

Para Vigotski (1997), as leis de desenvolvimento são iguais para todas as pessoas e o que diferencia a pessoa com deficiência da pessoa sem deficiência é que os percursos de mediação da pessoa com deficiência se diferenciam em função das dificuldades devido à condição de deficiência. O autor ainda destaca a importância da mediação social para todas as pessoas e, como já mencionado, que os professores precisam incidir sobre as funções psicológicas superiores. A prática copista de desenhar e pintar aleatoriamente e sem planejamento prévio não estimula o desenvolvimento das referidas funções. Quando a professora da EJA menciona “não desafiar, sempre colocar atividade que ele consiga fazer”, não está permitindo essa estimulação, que é tão importante para a aprendizagem e desenvolvimento humano.

As atividades desenvolvidas pelas estudantes com deficiência intelectual na turma investigada se aproximam dos testes de prontidão, com ênfase em atividades de coordenação motora e visomotora. Conforme destaca Morais (2012), essas atividades que privilegiam habilidades perceptuais e de motricidade não são gratuitas e refletem uma visão da escrita como código. Podemos pensar que é uma visão já ultrapassada, mas que ainda permanece no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. É interessante perceber que tais atividades continuam não priorizando o aprendiz e, no caso em questão, este aprendiz é o estudante com deficiência intelectual, que continua excluído do processo de aprendizagem e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esses discentes lembram os alunos multirrepetentes citados por Morais (2012), mas agora eles não repetem, somente continuam analfabetos e sendo negligenciados em seus direitos. São os nossos alunos com deficiência que continuam a decorar e tirar do quadro sem serem alfabetizados. A escola parece assumir que esses educandos não conseguem aprender, por dificuldades inerentes à sua condição, e não por deficiências da própria escola. Esse pensamento é violento e excludente, visto que negamos a condição humana da pessoa com deficiência. Nossos estudantes com deficiência intelectual também pensam e constroem hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética. Precisamos desafiá-los e fazer com que eles sejam mobilizados para a construção do conhecimento.

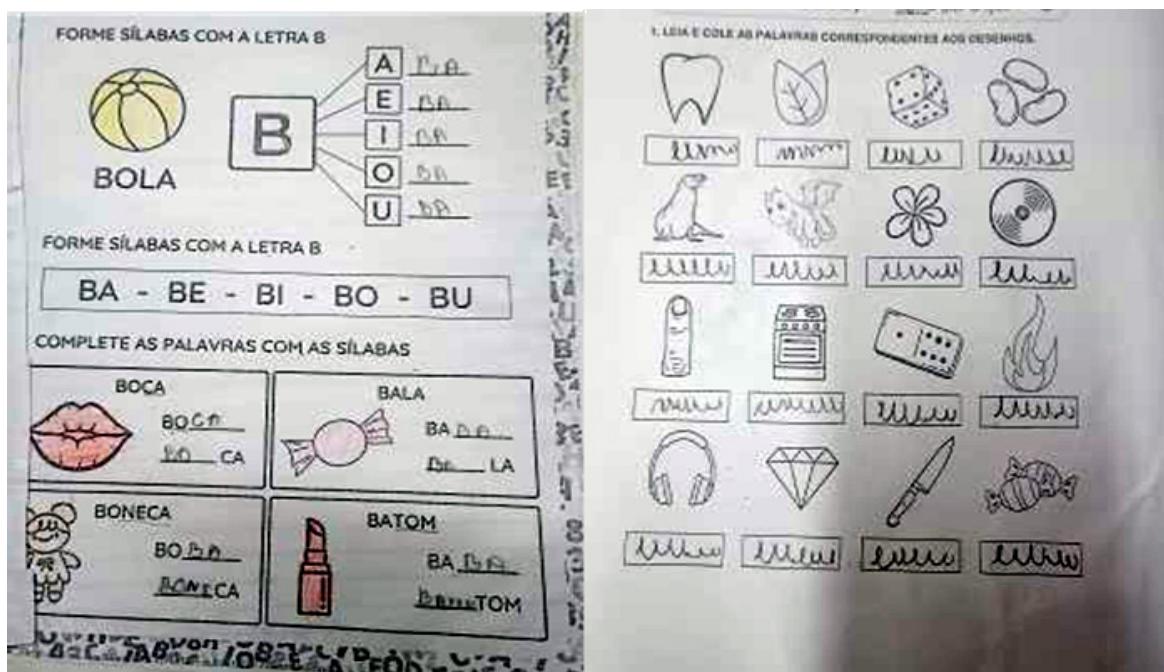
Essa concepção de não aprendente que o estudante com deficiência intelectual assume parece priorizar apenas as impossibilidades. Dessa forma, se não há desenvolvimento, não se busca desenvolver. Há um limite estabelecido ao sujeito nessa perspectiva – daquele que é incapaz. Parece não se considerar o papel da mediação e as suas possibilidades de mobilizar aprendizagens.

A mediação do outro, segundo Vigotski (1997, 2007), faz com que os seres humanos aprendam e se desenvolvam. Para tal, cabe ao professor propor atividades que estimulem os estudantes a aprender. Isso não foi observado na prática pedagógica da EJA, sendo ainda impactante a prática isolada e desconexa das discentes com deficiência intelectual.

Percebemos que Marta conhece as letras do alfabeto (na atividade do desenho da torneira), mas que, devido ao formato impresso das letras na ficha, a letra “G” foi confundida com a letra “C”. Ela não consegue juntar as letras, compreendendo apenas a temática explicitada do texto sobre a água. Assim, a educanda possui conhecimentos sobre a escrita alfabética, mas não comprehende o seu funcionamento, aspecto importante na apropriação da escrita (Morais, 2012).

Já Lúcia descreveu as letras de forma aleatória, tendo dificuldade em identificá-las. Analisamos, a seguir, a Imagem 2, contendo duas atividades feitas em sala de aula por Lúcia:

Imagen 2 – Sílabas e garatujas feitas por Lúcia



Fonte: Acervo da autora (2024).

As produções de Lúcia foram realizadas em contextos de escrita diferentes. Na primeira atividade da Imagem 2, ela copia as letras que podem ser visualizadas na atividade impressa. Já na segunda atividade, podemos verificar que, sem o apoio das letras impressas, Lúcia faz garatujas. As duas estudantes, através da mediação da professora, conseguem desenvolver essas atividades de leitura, mas entendemos não serem atividades mobilizadoras das aprendizagens das discentes no campo da leitura e da escrita. Seria necessário o desenvolvimento de atividades com textos reais para que elas possam começar a construir conhecimentos reais sobre a escrita e possam avançar no desenvolvimento da autonomia para ler e escrever (Leal; Albuquerque; Morais, 2010).

A aprendizagem da leitura e escrita envolve dois processos distintos e indissociáveis: a técnica e o uso social. O domínio dos princípios técnicos da escrita alfabética envolve o estabelecimento de relações entre sons, letras, grafemas e fonemas, bem como o fato de se escrever da esquerda para a direita e de cima para baixo, no Ocidente. A técnica não existe sozinha, mas precisa de situações sociais para praticar o seu uso, assim técnica e uso social ocorrem ao mesmo tempo (Galvão; Leal, 2005). Não identificamos o uso social da escrita na prática pedagógica nas atividades realizadas. As atividades são descontextualizadas e parece não haver planejamento prévio.

Ressaltamos que as práticas da EJA na sala de aula observada para todos os estudantes não levam em consideração o contexto da EJA. A prática pedagógica desconsidera as especificidades e as atividades desenvolvidas, alinhama-se a métodos de alfabetização já ultrapassados e que voltam atualmente com outra roupagem, como discute Leal (2022). Parece se continuar com uma perspectiva de alfabetização de jovens e adultos que considera alfabetizados aqueles que conseguem escrever seus nomes. Hoje se discute a proposta de que a alfabetização deve articular-se aos contextos extra-escolares dos aprendizes, como bem destaca Leal (2022).

Em alguns momentos, percebemos a professora utilizando o conhecimento prévio dos discentes para trabalhar o conteúdo da aula, como na transcrição a seguir:

Professora: No rio, a água está como? No mar?

Estudante Marta: Líquida é quando ela tá [*sic*] no mar. Quando chove, no rio é líquida.

Professora: Quando a gente esquenta a água, na panela com tampa, o que acontece?

Estudante Marta: Sobe o vapor, por causa da quentura.

Professora: Isso! A água vira vapor. A água fica na tampa porque o vapor subiu e a tampa impediu ela de sair e a água virou líquida.

A professora poderia avançar nessa proposta e criar, por exemplo, uma sequência didática que trouxesse vários elementos textuais, como pesquisa, escrita, leitura, dentre outros, contudo, infelizmente, essa proposta não avança e a professora não consegue conduzir a sua prática de forma contextualizada.

Segundo Brandão (2006), a ativação dos conhecimentos prévios é uma estratégia cognitiva útil e importante para o processo de compreensão a ser usada pelo docente porque a ativação desses saberes pode ajudar na compreensão de texto e de mundo. Ler é construir sentido, e não simplesmente agrupar letras, palavras e frases, então é importante os educandos estabelecerem uma relação (interconexão) entre o que está sendo colocado no texto e seus conhecimentos prévios, tendo-se uma concepção de leitor ativo, que faz previsões, elabora significados na sua relação com o texto.

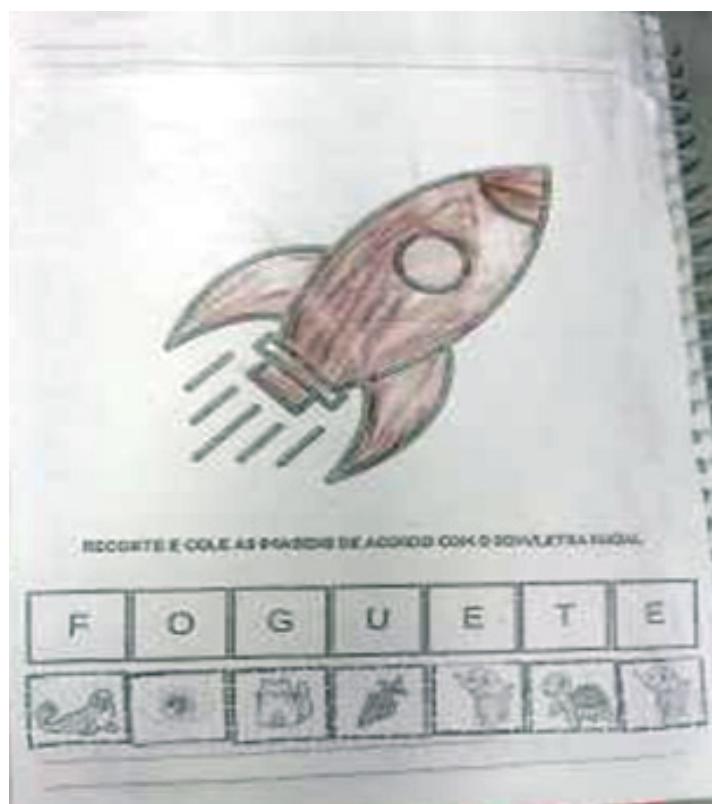
Das estratégias de aprendizagem

Tivemos oportunidade de avaliar as escritas das estudantes com deficiência intelectual, assim, no primeiro momento, Marta escreveu o seu próprio nome com letra cursiva e sem dificuldade. Quanto à Lúcia, apresentou a escrita bastão, errando apenas o último sobrenome. No segundo momento, observamos o domínio na identificação das vogais e a insegurança diante da identificação de algumas consoantes. Verificamos que, nas consoantes presentes nos nomes das educandas, elas parecem ter domínio da escrita, conforme discurso adiante: “Pesquisadora: Você reconhece esta letra? Qual é o nome dela? Estudante Marta: Tem essa letra no meu nome! No meu nome todo. É a letra ‘S’”.

Quando apresentamos as letras móveis “G” e “F” para a estudante Marta, ela menciona que as duas letras são a letra “F”, não percebendo que as duas letras com formas diferentes não podem ter o mesmo nome e som. Ela utiliza, entretanto, a memória associativa para relacionar o “F de gato” e o “F de faca”, de acordo com o discurso transscrito à frente: “Pesquisadora: Você sabe qual é o nome dessa letra [mostra a letra ‘G’]? Estudante Marta: ‘F’ de ‘gato’. Pesquisadora: E essa letra [mostra a letra ‘F’]? Estudante Marta: ‘F’ de ‘faca’”.

Nesse momento, encontramos a primeira estratégia de aprendizagem usada pela estudante Marta quanto à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética: a memória associativa. Segundo Santos (2012), trabalhar a memória associativa com informações contextualizadas pode ser uma estratégia a ser utilizada. Marta estabelece uma relação entre uma letra do alfabeto e a letra inicial de uma palavra, mas ainda não identifica algumas letras do alfabeto. A estratégia de memória associativa é reforçada em atividades didáticas de sala de aula, conforme podemos observar na Imagem 3, feita por Marta:

Imagen 3 – Som de cada letra



Fonte: Acervo da autora (2024).

O aspecto negativo dessa ficha de atividade é que ela não é contextualizada com o universo de jovens e adultos. De acordo com o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, a EJA precisa assegurar oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

A estudante Marta em sua fala menciona que tem uma gata e que gosta muito dela. A partir daí, houve a seguinte interação entre pesquisadora e estudante:

Estudante Marta: Quando chega uma visita em casa, ela dá uma dentada. Às vezes, eu tô [sic] no quarto com o meu marido, ela dá carinho, mas, às vezes, ela dá dentada. Você quer ela pra [sic] você? Porque, quando chegar a visita, ela não deixa chegar, dá uma dentada e pronto!

Pesquisadora: Acho que não vou querer [risos]! Vamos escrever a palavra ‘gata’. Quando você vai escrever, você pensa como na sua mente?

Estudante Marta: Eu só copio. Eu não sei nem escrever ‘gata’.

Nessa situação encontrada na sala de aula estudada, o aprendiz é concebido como uma tábula rasa, um ser passivo que recebe as informações prontas do educador em sala de aula e, através da cópia, sem pensar, memoriza e repete as informações. Talvez seja essa a concepção de aprendizagem disseminada na prática da EJA com estudantes com deficiência intelectual como sendo a única possibilidade possível. Como destaca Morais (2012, p. 35), ao falar dos métodos de alfabetização: “O aprendiz é visto como uma esponja que absorve informações do exterior sem transformá-las”, ao tratar a escrita com um código de transcrição da língua oral.

Imagen 4 – Formação de palavras com o alfabeto móvel



Fonte: Acervo da autora (2024).

Marta consegue representar o som da letra inicial das palavras e o som da vogal. Por exemplo, para formar o termo “gata”, Marta reconhece a letra “G” inicial da palavra e a letra “A” que aparece ao final da palavra. Já ao formar o termo “pera”, sua fruta preferida, ela usa a letra “P” inicial, mas a vogal “A” não é representada no final da palavra, aparecendo a letra “R”. Marta consegue, em alguns momentos, representar o som, mas não consegue representar a posição certa da vogal no léxico. Para ser alfabetizado, o estudante precisa se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética, reelaborando em sua mente a forma como a humanidade construiu o alfabeto: juntar as letras, memorizá-las junto com seus sons e a ordem segundo a qual são escritas. A alfabetização não envolve apenas a memorização e a destreza motora, mas, sobretudo, as questões conceituais sobre o funcionamento das letras, a fim de que ocorra a compreensão da notação alfabética (Morais; Albuquerque; Leal, 2005).

Em relação à Lúcia, ela também utiliza a estratégia da memória associativa (“U” de “uva”, “B” de “bola” e “L” de “Lúcia”) e desenvolve outro tipo de estratégia para nomear as letras das palavras. Ela exclui os nomes das letras conhecidas por ela e que não podem representar a letra em análise, por exemplo: “Essa não é a ‘L’, é a ‘F’?”. Apesar de constituir uma forma de adivinhação do nome da letra analisada, Lúcia exclui os nomes e as formas gráficas de letras já conhecidas para identificar as letras desconhecidas por ela.

De acordo com a literatura estudada, a deficiência intelectual é caracterizada por um comprometimento nas funções cognitivas superiores. Elas incluem o campo das linguagens e habilidades de comunicação (Santos, 2012), o que justifica as dificuldades das estudantes, mas não as impossibilidades. Cabe ao professor encontrar estratégias, modos e formas para que as discentes possam ter acesso ao conhecimento.

Conclusões

A partir de uma estimulação adequada, a escola poderá superar ou minimizar as dificuldades apresentadas pelo estudante com deficiência intelectual, adotando uma perspectiva inclusiva, na qual o educando com deficiência intelectual possa aprender novos conhecimentos aplicados numa situação real prática, favorecendo a socialização, ampliando o que ele já conhece, fazendo com que evolua gradualmente naquilo que precisa desenvolver (Santos, 2012).

Os objetivos do estudo foram analisar a prática pedagógica em sala de aula regular para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual da EJA, bem como a adequação dessas práticas para atender às especificidades desses discentes. Diante disso, foi possível entender o panorama geral da sala de aula investigada e inferir que a prática pedagógica da professora não torna os educandos da EJA protagonistas do seu processo de aprendizagem. As práticas da docente não favorecem o engajamento e o interesse dos aprendizes, principalmente das duas participantes com deficiência intelectual.

Percebemos o uso demasiado de fichas de alfabetização prontas, aparentemente retiradas da internet, sem planejamento. Não parece haver uma preocupação com a aprendizagem dos estudantes da EJA. Quanto às discentes com deficiência intelectual, observamos a realização de atividades sem reflexão, descontextualizadas e mecanizadas, a exemplo das atividades de pintura. Não parece haver mobilização da aprendizagem. A professora entende a presença das educandas com deficiência na escola apenas como atividade de socialização, não havendo preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento delas.

Considera-se fundamental a militância de professores/as, estudantes, instituições, poder público, Ministério do Trabalho e Emprego e da sociedade como um todo para garantir o direito constitucional à educação e trazer mudanças efetivas para um grupo que já é tão marginalizado pela sociedade. Este tipo de reflexão é essencial para que a prática pedagógica de sala de aula seja desenvolvida de forma emancipatória e libertadora (Arroyo, 2017).

Referências

- ARROYO, M. G. *Passageiros da noite*: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: 70, 2016.
- BRANDÃO, A. C. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando estratégias de leitura. In: SOUZA, I. P.; BARBOSA, M. L. F. (org.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 59-75.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- BRASIL. Portaria Conjunta nº 21, de 25 de novembro de 2020. Aprova o Protocolo para o Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 nov. 2020.
- BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 1, de 28 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 maio 2021.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jun. 2010.

CALHÁU, S. *O sujeito da escrita*: fronteiras e domínios da alfabetização e do letramento na EJA. Curitiba: CRV, 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (Parte 1)*. Youtube, 12 jun. 2023a. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/r5wPJ-y78FE?si=B0VNz3yk9oOjjZ6I>. Acesso em: 10 out. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (Parte 2)*. Youtube, 12 jun. 2023b. Disponível em: https://www.youtube.com/live/f3obrCBrIQw?si=ufTRjVJsHBNnc_ni. Acesso em: 10 out. 2023.

CAVALCANTE, T. C. F. Dialogismo e impedimentos cognitivos: reflexões sobre a comunicação entre adulto e estudantes com deficiência intelectual. *Revista de Educação*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 425-439, 2017.

CAVALCANTE, T. C. F.; FERREIRA, S. P. A. Impedimentos cognitivos e a acessibilidade comunicacional na escola: contribuições da teoria de Vygotsky. *Ciência & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 43-56, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há um lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-28.

GONÇALVES, T. G. G. L.; MELETTI, S. M. F.; SANTOS, N. G. Nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil. *Revista Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 24-39, 2015.

IBGE. *Censo Demográfico de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

LEAL, T. F. Concepção de alfabetização em documentos curriculares: comparação Brasil Argentina. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 160-189, 2022.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; MORAIS, A. G. *Alfabetizar letrando na EJA*: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Vozes: Petrópolis, 2007.

MORAIS, A. G.; CORREIA, E. B.; ALBUQUERQUE, T. F. L. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, 2005.

PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 23, n. 1, p. 9-20, 2017.

PINO, A. *As marcas do humano*: as origens da constituição da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PLETSCH, M. D. A escolarização do aluno com deficiência intelectual... apesar do diagnóstico. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (org.). *Escolarização de alunos com deficiências*: desafios e possibilidades. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 243-270.

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

SILVA, L. M. G. *Deficiência mental*: prática educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora. 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

SOUSA, A. M. B. Violência e fracasso escolar: a negação do outro como legítimo outro. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 3/4, p. 179-188, 2002.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas V*: fundamentos de defectología. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em: 15/12/2024

Aceito em: 10/11/2025