

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – PPGEES**



**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
DE ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar

**São Carlos – SP
2015**

Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
DE ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.
Área de concentração: Educação Especial
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

**São Carlos – SP
2015**

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A368s Alencar, Gizeli Aparecida Ribeiro de
Sentidos e significados da alfabetização e
letramento de adultos com deficiência intelectual /
Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar. -- São Carlos :
UFSCar, 2016.
162 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2015.

1. Adulto com deficiência intelectual. 2.
Alfabetização. 3. Letramento. 4. Educação especial. 5.
Inclusão social. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, realizada em 30/09/2015:

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
UFSCar

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
UFSCar

Profa. Dra. Maria Amelia Almeida
UFSCar

Profa. Dra. Lúcia Pereira Leite
UNESP

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
USF

DEDICATÓRIA

Ao meu estimado pai, Percival Otoni de Alencar (in memoriam), por ter me dado a oportunidade de ser sua filha.

À minha mãe, Antonia Ribeiro dos Santos, pelo amor e apoio incondicional, por ser meu exemplo de “mulher guerreira”, por sempre acreditar em mim e me ensinar que o sonho pode ser possível quando acreditamos e lutamos.

Aos meus filhos, Pedro Henrique e Lucas Eric, razão do meu viver!

*Ando deragar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais*

*Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei [...]*

(Almir Sater & Renato Teixeira)

Agradecimentos

A conclusão deste trabalho representa mais uma etapa trilhada em meio a desafios, tristezas, mas também de alegrias. Alegrias essas resultantes das conquistas de novos conhecimentos, de melhor clareza de possíveis cenários educacionais para atender às especificidades de pessoas com deficiência intelectual. Assim sendo, registro meus agradecimentos a todos os que compartilharam o trilhar de mais esse caminho percorrido, em especial os participantes desta pesquisa, homens e mulheres que sonham, que desejam viver a vida em sua plenitude.

À minha família, Henrique (meu esposo), Pedro Henrique e Lucas Eric (meus filhos) por suportarem meus dias de mau humor com muita compreensão. Por permitirem minha ausência para que esse sonho se realizasse.

À professora Cristina Lacerda, minha “orientadora”, por suas preciosas mediações que me possibilitaram “aprendizagens únicas”.

Às professoras que participaram da banca examinadora: Maria Amélia, Lúcia Leite, Juliane Campos, Elsa Midori e Ana Paula de Freitas, pelas contribuições relevantes dadas a esta tese.

À Jéssica e Gabriela, acadêmicas do curso de pedagogia da UEM, por conduzirem as atividades do projeto de extensão “Atividades alternativas para pessoas com necessidades especiais” durante minha ausência.

À Patrícia, colega de curso, por partilhar comigo alguns momentos de angústias.

À Lara Padilha, que realizou a revisão de todos os textos que constam deste trabalho.

À Elaine, secretária do PPGEEs, sempre pronta!

A Deus!!!! Que foi meu sustento e me deu coragem para questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades.

RESUMO

Este estudo objetivou analisar os sentidos e significados que adultos com deficiência intelectual (DI), entre os quais é grande a desvantagem no que diz respeito à aquisição da língua escrita, atribuem à alfabetização e letramento. No âmbito teórico-metodológico, fundamentou-se nos pressupostos histórico-culturais. Trata-se de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso múltiplo e os instrumentos adotados foram análise documental, entrevista semiestruturada e aplicação de um protocolo de avaliação em leitura e escrita. Os sujeitos foram cinco adultos com deficiência intelectual com idades variando de 36 a 46 anos, os quais já haviam participado de uma pesquisa com intervenção em leitura e escrita. A análise dos dados foi realizada por meio de levantamento de núcleos de significação organizados da seguinte forma: sentido e significado atribuído à leitura e à escrita; bens culturais e materiais relacionados ao desenvolvimento do deficiente intelectual e lugar social de leitor/escritor ocupado pelos sujeitos da pesquisa. Os dados revelaram que os sujeitos conhecem materiais escritos, os quais perpassam por diferentes instrumentos técnicos semióticos – cadernos, livros, jornais, celulares, computadores –, mas nem todos acessam esses materiais da mesma forma. Constatou-se que alguns avançaram nos aspectos referentes à língua escrita e outros não e que os sentidos e significados atribuídos à leitura e à escrita reverberam o modo como ocorre a alfabetização, em que o significado estabilizado resultante de práticas pedagógicas de leitura e escrita geralmente não tem ligação com o contexto social. Esses dados se correlacionam com a forma como as instituições vêm disponibilizando esses conhecimentos, destacando-se o distanciamento entre a leitura e a escrita trabalhadas dentro da escola e as vivenciadas em outras instâncias. Observa-se ainda que a limitação do uso da linguagem e da escrita também está associada à existência ou à ausência de oportunidades de evocação dos próprios conhecimentos e às condições materiais e culturais em que os discursos são produzidos. Para os sujeitos que desempenham atividades laborais, a leitura e a escrita estão ligadas aos aspectos de funcionalidade, de possibilidade de adquirir autonomia, de pertencimento, de melhorar a autoestima. Para os que apenas frequentam instituições escolares, a leitura e a escrita representam atividades repetitivas e sem funcionalidade. Estas primeiras reflexões indicam a necessidade de realização de mais pesquisas sobre as práticas comunicativas de adultos com DI e as zonas de sentido que se fazem presentes no processo de alfabetização e letramento, pois o significado é apenas uma delas, e várias são as vertentes que se abrem para futuras pesquisas com intuito de possibilitar reflexões sobre como a escola vem concebendo o processo de apropriação da língua escrita, sobre a terminalidade específica, a funcionalidade da língua escrita, a autonomia, entre outros. Esses questionamentos levam à hipótese de que, além das acadêmicas, existem outras habilidades importantes para a vida dessas pessoas.

Palavras-chave: Adulto com deficiência intelectual. Alfabetização. Letramento. Educação Especial. Inclusão social.

ABSTRACT

A significant number of adults with intellectual disabilities (ID) who are at a disadvantage with respect to the acquisition of written language. In order to contribute to the scientific literature on literacy and literacy of adults with intellectual disabilities, this study aimed to analyze the meanings that these adults attach to literacy and literacy. The theoretical and methodological framework, the study was based on cultural historical assumptions. We chose the qualitative research study of multiple case types and the instruments used were documental analysis, semi-structured interviews and application of an evaluation protocol for reading and writing. The study included the participation of five adults with intellectual disabilities aged 36-46 years, which had already participated in a survey of reading and writing intervention. Data analysis was performed by lifting organized meaning core as follows: sense and meaning given to reading and writing; cultural goods and materials related to the development of intellectual and social poor place reader / writer occupied by the research subjects. The data revealed that subjects know written materials which permeate through different semiotic technical tools - notebooks, books, newspapers, cell phones, computers - but not all access these materials in the same way. In general aspects, we found that some advanced aspects relating to written language and some do not, and the meanings attributed to reading and writing, correlate with the concept of literacy, which gives the stabilized resulting meaning of pedagogical practices of reading and written without correlation with the social context. These data correlate with the way institutions is providing this knowledge, and highlight the gap between reading and writing worked within the school and lived in other instances. It is also observed that the limitation of the use of language and writing is also associated opportunities or not evocation of own knowledge, material and cultural conditions in which discourses are produced. In this respect it was found that subjects who perform work activities correlated to reading and writing aspects of functionality, the possibility of acquiring autonomy, belonging, to improve self-esteem. Those who restricted participation in schools give sense and meaning to reading and writing correlating them to repetitive activities and no functionality. Through the above, we believe it is necessary research on the communicative practices of adults with ID and areas of meaning that are present in literacy and literacy process, because the meaning is just one of them and these initial thoughts are not sufficient to meet the gaps in this process. On the other hand, given the characteristics and the design of the research there are several aspects that open for future research aiming to reflect on how the school is designing the process of written language appropriation, completion specifies the written language functionality , autonomy, among others. These questions lead us to hypothesis that besides the academic skills are other important life skills of those people who should not be overlooked.

Keywords: Adult with intellectual disability. Reading and writing skills. Literacy. Special education. Social inclusion

RESUMEN

Un nombre important d'adultes ayant une déficience intellectuelle (DI) qui sont dans une situation désavantageuse par rapport à l'acquisition du langage écrit. Afin de contribuer à la littérature scientifique sur la littératie et l'alphabétisation des adultes ayant une déficience intellectuelle, cette étude visait à analyser les significations que ces adultes attachent à l'alphabétisation et de l'alphabétisation. Le cadre théorique et méthodologique, l'étude a été basée sur des hypothèses historiques culturels. Nous avons choisi l'étude de recherche qualitative de plusieurs types de cas et les instruments utilisés étions analyse documentaire, des entretiens semi-structurés et de l'application d'un protocole d'évaluation en lecture et écriture. L'étude a inclus la participation de cinq adultes ayant une déficience intellectuelle âgés de 36-46 ans, qui avait déjà participé à une enquête de la lecture et de l'intervention d'écriture. L'analyse des données a été réalisée en soulevant noyau de sens organisé comme suit: sens et la signification donnée à la lecture et de l'écriture; les biens culturels et les matériaux liés au développement de la propriété intellectuelle et sociale pauvre lieu de lecture / écriture occupée par les sujets de recherche. Les données ont révélé que les sujets savent documents écrits qui pénètrent à travers différents outils techniques sémiotiques - cahiers, livres, journaux, les téléphones cellulaires, les ordinateurs - mais pas accès à tous ces documents de la même manière. Dans les aspects généraux, nous avons constaté que certains aspects avancées relatives à la langue écrite et d'autres pas, et les significations attribuées à la lecture et à l'écriture, en corrélation avec le concept d'alphabétisation, ce qui donne le sens résultant stabilisé des pratiques pédagogiques et de la lecture écrit sans corrélation avec le contexte social. Ces données sont en corrélation avec la façon dont les institutions fournit cette connaissance, et mettent en évidence l'écart entre la lecture et l'écriture a travaillé au sein de l'école et a vécu dans d'autres cas. On observe également que la limitation de l'utilisation de la langue et de l'écriture est aussi des opportunités associés ou non évocation de ses connaissances, le matériel et les conditions culturelles dans lesquelles les discours sont produites. A cet égard, il a été constaté que les sujets qui exercent des activités de travail en corrélation avec lecture et d'écriture aspects de la fonctionnalité, la possibilité d'acquérir l'autonomie, d'appartenance, d'améliorer l'estime de soi. Ceux qui restreint la participation dans les écoles donnent du sens à la lecture et l'écriture en les corrélant à des activités répétitives et aucune fonctionnalité. De ce qui précède, nous pensons qu'il est nécessaire en recherche sur les pratiques de communication des adultes avec DI et les zones de sens qui sont présents dans l'alphabétisation et processus d'alphabétisation, parce que le sens est que l'un d'entre eux et ces premières réflexions ne sont pas suffisantes pour répondre à la lacunes dans ce processus. D'autre part, étant donné les caractéristiques et la conception de la recherche, il y a plusieurs aspects qui ouvrent pour la recherche future en vue de réfléchir sur la façon dont l'école est de concevoir le processus d'appropriation écrite de la langue, l'achèvement spécifie la fonctionnalité du langage écrit, l'autonomie, entre autres. Ces questions nous conduisent à l'hypothèse que, outre les compétences académiques sont d'autres compétences de vie importante de ces gens qui ne devraient pas être négligés.

Mots-clés: Adultes ayant une déficience intellectuelle. L'alphabétisation, alphabétisation. L'éducation spéciale. L'inclusion sociale.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	74
Quadro 2. Descrição das características dos pais/responsáveis dos sujeitos da pesquisa	86
Quadro 3. Locais da coleta de dados.....	87
Quadro 4. Pré-indicadores para organização de núcleos de significação.....	88
Quadro 5. Pré-indicadores relacionados ao preenchimento dos dados pessoais pelos sujeitos	90
Quadro 6. Pré-indicadores relacionados às respostas, pelos sujeitos, às perguntas fechadas	91
Quadro 7. Pré-indicadores relacionados às respostas, pelos sujeitos, às perguntas abertas ...	92
Quadro 8. Pré-indicadores relacionados às cartas	92
Quadro 9. Síntese dos pré-indicadores e indicadores resultantes	94
Quadro 10. Núcleos de significação a partir dos indicadores.....	95
Quadro 11. Leitura e respostas de questões fechadas realizadas por Carlos.....	109
Quadro 12. Leitura e respostas de questões abertas realizadas por Carlos.....	110
Quadro 13. Leitura e respostas de questões abertas realizadas por Silvio.....	111
Quadro 14. Leitura e respostas de questões abertas realizadas por Tamires	112
Quadro 15. Leitura e respostas de questões abertas realizadas por Edgar	113
Quadro 16. Leitura e respostas de questões abertas realizadas por Pietra	114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Cópias do protocolo de avaliação em leitura e escrita preenchido pelos sujeitos – Dados pessoais.....	90
Figura 2. Cópias do protocolo de avaliação em leitura e escrita preenchido pelos sujeitos – Perguntas fechadas	91
Figura 3. Cópias do protocolo de avaliação em leitura e escrita preenchido pelos sujeitos – Perguntas abertas	91
Figura 4. Cópias do protocolo de avaliação em leitura e escrita preenchido pelos sujeitos – Elaboração da carta	92
Figura 5. Formulário de dados pessoais e pergunta fechada	105
Figura 6. Carta de Carlos	115
Figura 7. Carta de Silvio.....	116
Figura 8. Carta de Tamires	117
Figura 9. Primeira carta de Edgar.....	118
Figura 10. Segunda carta de Edgar	119
Figura 11. Carta de Pietra	121

LISTA DE SIGLAS

AAIDD	<i>American Association Intellectual and Developmental Disabilities</i>
AAMR	<i>American Association on Mental Retardation</i>
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAP/UEM	Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Maringá
CEEBEJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CID 10	Classificação Internacional de Doenças
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CPF	Cadastro de Pessoa Física
DDD	Discagem Direta a Distância
DI	Deficiência Intelectual
DSM IV	Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FPE	Funções Psicológicas Elementares
FPS	Funções Psicológicas Superiores
Inaf	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
MEC	Ministério da Educação
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
QI	Quociente de Inteligência
RG	Registro Geral
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Sesc	Serviço Social do Comércio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEM	Universidade Estadual de Maringá
Ufscar	Universidade Federal de São Carlos
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO	20
	2.1 Deficiência intelectual.....	20
	2.2 Aspectos gerais do processo de desenvolvimento	26
	2.2.1 <i>Os sentidos e significados na constituição do homem</i>	<i>35</i>
3	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	43
	3.1 Percorrendo os caminhos da escrita.....	43
	3.2 O velho e o novo em relação ao ensino da escrita	49
	3.3 O adulto com deficiência intelectual no contexto de alfabetização e letramento	63
4	PERCURSO METODOLÓGICO	67
	4.1 Tipo de pesquisa	67
	4.2 Procedimentos gerais – aspectos éticos.....	69
	4.3 Instrumentos.....	69
	4.3.1 <i>Elaboração dos instrumentos</i>	<i>70</i>
	4.4 Descrição das etapas da pesquisa	71
	4.5 Escolha dos participantes da pesquisa	72
	4.5.1 <i>Aspectos gerais da história de vida dos sujeitos da pesquisa</i>	<i>75</i>
	4.5.2 <i>Descrição dos sujeitos.....</i>	<i>76</i>
	4.5.3 <i>Descrição das características dos pais/ responsáveis pelos sujeitos.....</i>	<i>86</i>
	4.6 Local da coleta de dados	87
	4.7 Interpretação dos dados.....	87
	4.7.1 <i>Pré-indicadores</i>	<i>88</i>
	4.7.2 <i>Indicadores</i>	<i>93</i>
	4.7.3 <i>Núcleos de significação.....</i>	<i>95</i>
5	RESULTADOS E ANÁLISES	96
	5.1 Sentido e significado atribuídos à leitura e à escrita.....	96
	5.2 Bens culturais e materiais, relacionados ao desenvolvimento do deficiente intelectual como leitor/escritor.....	122
	5.3 Lugar social ocupado pelos sujeitos da pesquisa como leitores/escritores.....	129
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
	REFERÊNCIAS.....	148
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	155
	APÊNDICE B – PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO EM LEITURA E ESCRITA	156
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES.....	159
	APÊNDICE D – DESCRITORES E BANCO DE DADOS	161

1 INTRODUÇÃO

A universalização da educação, a partir da idade moderna, era um anseio de sociedades letradas, contudo, foi somente em meados do século XX, com as transformações sociais e a necessidade de reorganização da ordem mundial no contexto político e econômico após a Guerra-Fria, e por meio da criação da ONU e da Unesco, em 1945, bem como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, que foram firmados compromissos e definidas as metas globais sobre alfabetização.

De acordo com Mortatti (2013), a definição de políticas públicas para educação e alfabetização se intensificou no Brasil, no final da década de 1980, mas foi de 1990 a 2000 que o país passou a definir e a implementar, sistematicamente, políticas públicas, conforme previsto na Constituição de 1988 e nos compromissos firmados com os organismos multilaterais, culminando com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, entre outros¹.

Entre as iniciativas globais implementadas, podemos citar a declaração do Ano Internacional da Alfabetização, em 1990; a Declaração de Jomtien, também em 1990; a Declaração de Dakar – educação para todos, em 2000; Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), em 2000, e Alfabetização para o Empoderamento (Life), em 2005. Nesse contexto, a alfabetização passa a ser declarada como base da educação e da aprendizagem ao longo de toda a vida.

Ao se encerrar oficialmente a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, no ano de 2012, foi possível constatar tanto os avanços quanto o agravamento de muitos problemas históricos. Os resultados indicam “[...] que, apesar dos avanços, o Brasil está entre os 53 países que ainda não atingiram e nem estão perto de atingir os Objetivos de Educação para Todos até 2015” (MORTATTI, 2013, p.4).

No documento O desafio da alfabetização global – um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para alfabetização 2003 – 2012, publicado pela Unesco (2009), consta que a alfabetização é parte do direito à

¹ Plano Decenal Educação Para Todos (1993-2003); a reformulação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (1995-1997); Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) (1997) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), que instituiu a Década da Educação, com início em 1997; Programa Brasil Alfabetizado (2003); Programa Pró-Letramento — Mobilização pela Qualidade da Educação (2005); Ensino Fundamental de 9 anos (2006); Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007); Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação Nacional 2006-2012 (2007); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) — 2007 a 2010 (2007); Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 (2010).

educação. O documento reitera que as oportunidades equitativas de educação “não estão disponíveis para determinados grupos como populações indígenas, comunidades nômades, jovens marginalizados, populações em áreas rurais, prisioneiros, migrantes ou pessoas com necessidades especiais” (UNESCO, 2009, p.7).

Afirma ainda que a alfabetização é condição de acesso fundamental às sociedades do conhecimento de hoje e seu conceito deve ser mais amplo para atender aos padrões de comunicação e demandas de trabalho, assumindo assim um *continuum*, com diferentes graus e usos da leitura e da escrita de acordo com o contexto.

A alfabetização deve ser vista como um processo e não como um ponto de chegada e concebida como porta de entrada para a educação básica e um passaporte para aprendizagem ao longo da vida. Em nível global, o desafio das desigualdades na alfabetização não diminuiu. No que diz respeito às pessoas com deficiência, de acordo com o documento, estas

[...] compõem a maior minoria carente, frequentemente à margem da sociedade. [...] sofrem com as atitudes negativas de suas famílias e comunidades, e o sistema de educação chega a negligenciá-las. Além das questões cruciais de acesso, os programas de alfabetização precisam estruturar a aprendizagem de forma que permita às pessoas portadoras de deficiência fazer uso relevante da leitura e escrita, com um compromisso firme de evitar o estigma e a discriminação nos materiais de aprendizagem (UNESCO, 2009, p. 31).

Não são poucos os esforços e investimentos financeiros que o Brasil vem realizando com vistas a assegurar a efetivação do direito à educação e à alfabetização, mas, como bem pontuado por Mortatti (2013), a universalização da educação primária não significa acesso aos conhecimentos básicos e são poucos os avanços na alfabetização.

No Brasil, observamos que, conforme as necessidades e possibilidades históricas, referentes à aprendizagem da leitura e escrita, até meados do século XX, as propostas oficiais de educação recaíram nos métodos de alfabetização e a tensão entre permanências e rupturas sobre a compreensão do processo de alfabetização também caracteriza o momento atual. É com base nesse contexto que trazemos para o foco da discussão e reflexão a alfabetização e letramento do adulto com DI.

Para melhor delinear o objeto deste estudo e seus respectivos objetivos, é fundamental descrever, de forma sucinta, minha trajetória na área de pesquisa sobre a deficiência intelectual e como as indagações se fizeram presentes.

O interesse pela área iniciou-se após a conclusão da graduação em Pedagogia, quando comecei a lecionar no curso do Magistério. Naquela ocasião, no colégio onde lecionava, havia salas especiais e constatei que as normalistas não realizavam estágios naquelas salas. Naquele momento, vários questionamentos começaram a se fazer presentes, entre eles: Por que os estágios só ocorriam nas salas de aula regular? Quem eram as professoras das salas especiais e quais eram suas formações? O processo de ensino e aprendizagem daqueles alunos era diferente dos demais? Como eram os processos de apropriação da leitura e da escrita e como se efetivavam nesses alunos com deficiência intelectual?

Descobri então que a formação desses profissionais se efetivava por meio de curso de capacitação em áreas específicas (deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência visual, entre outras), em nível de ensino médio.

As muitas perguntas e a ausência de respostas conduziram-me a uma pós-graduação. Ingressei, assim, após seleção, na primeira turma do curso de pós-graduação *latu sensu* em educação especial, com área de concentração em deficiência mental² (intelectual), no ano de 1995, na Universidade Estadual de Maringá/PR, ofertado pelo Departamento de Psicologia. Concomitante a essa formação, muitas situações começaram a ser vivenciadas ao assumir uma sala de apoio pedagógico no município de Teodoro Sampaio/SP. Diante dos meus olhos, estavam crianças com baixas expectativas de alfabetização, rotuladas como deficientes intelectuais (DI), todavia sem diagnósticos, mas com histórico de repetência.

Novas angústias e inquietações começaram a se fazer presentes. As condições objetivas de trabalho no início se resumiam a uma sala de aula, cadeiras, giz, lápis e alguns cadernos; contudo, passados alguns meses, o espaço se restringiu a quatro paredes que outrora constituíam um pequeno vestiário. O vestiário foi o local designado para aulas com esses alunos.

² O termo deficiência mental foi substituído por deficiência intelectual. Para este estudo, utilizo o termo “deficiência intelectual” com intuito de padronização, contudo, ainda encontramos o termo “deficiência mental” em vários estudos publicados, o qual será mantido apenas nas citações diretas.

Na medida do possível as práticas pedagógicas foram se organizando. A princípio “buscava respostas” com as professoras do curso de especialização, em sua maioria “pioneiras” no trabalho em prol da educação especial, e só posteriormente percebi que não necessitava de respostas e sim de questionamentos certos. Essa mudança conceitual e práticas pedagógicas pensadas e elaboradas a partir das lacunas que se faziam presentes no processo de aprendizagem e desenvolvimento daqueles alunos resultaram não só no trabalho monográfico³ de conclusão do curso de especialização como na reinserção de 13 alunos, dos 22, para as salas do ensino regular.

A fim de redimensionar minha prática pedagógica, comecei a participar de eventos científicos. Três anos se passaram e no ano de 1998 me depararia com novos questionamentos. Após aprovação em concurso público, assumi uma vaga no estado do Rio de Janeiro, em uma escola especial onde dei continuidade à minha formação como pesquisadora. Inquieta com os percalços do dia a dia, com práticas pedagógicas incipientes e com tantas particularidades presentes nos alunos, novamente senti que necessitava buscar conhecimentos e aprimorar minha prática pedagógica.

Assim, no ano de 2000, iniciei o curso de pós-graduação em educação, *stricto sensu*, na linha de pesquisa sobre educação especial na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e desenvolvi uma pesquisa sobre a Comunicação Alternativa e Ampliada, que resultou na dissertação intitulada O direito de comunicar, por que não? Comunicação alternativa aplicada a portadores de necessidades especiais no contexto de sala de aula.

A dissertação teve por objetivo verificar os efeitos da introdução da Comunicação Alternativa nas interações entre alunos, professores e profissionais de uma escola especial destinada a indivíduos com deficiência mental e deficiência múltipla e os resultados evidenciaram que os alunos passaram a fazer uso do sistema de Comunicação Alternativa Ampliada (CAA) para comunicar seus desejos e pensamentos a seus próprios colegas, assim como aos professores, diretores e funcionários da instituição escolar. A possibilidade de se comunicar por meio do sistema pareceu encorajá-los a se expressarem intencionalmente também com vocalizações e verbalizações. A análise dos dados indicou a eficácia do ensino

³ Intitulado: Em busca de alternativas para alfabetização: produção de textos por alunos que frequentam sala de apoio pedagógico específico.

naturalístico para instalação e manutenção do emprego do sistema pictográfico associado a outras modalidades de comunicação – a gestual, a vocal e a verbal – nas atividades propostas.

Ao término do mestrado, prestei concurso para professora de ensino superior e, em fevereiro de 2003, tomei posse e comecei a atuar no curso de pedagogia na Universidade do Centro-Oeste/Unicentro, sendo removida no ano de 2007 para a Universidade Estadual de Maringá/UEM, onde permaneço até a presente data.

Fui lotada na área de prática de ensino e comecei a acompanhar as acadêmicas do curso de Pedagogia nos estágios supervisionados em educação infantil, ensino fundamental e médio. Concomitante às atribuições como docente, assumi a coordenação de um projeto de extensão voltado ao atendimento de pessoas com necessidades especiais, em sua maioria jovens e adultos com DI. Foi nesse projeto que as inquietações se intensificaram. As leituras decorrentes desses longos anos, a participação em eventos científicos, associadas ao cenário escolar observado no município, por meio dos estágios supervisionados, fizeram-me verificar que, mesmo com o avanço nas políticas públicas educacionais, dos estudos científicos e, sobretudo, no que diz respeito à inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais nas salas de aula do ensino comum, as práticas de alfabetização e letramento com a pessoa com DI ainda se configuravam um grande desafio, principalmente para jovens e adultos.

Os seis anos em que coordenei o projeto de extensão na UEM fizeram-me constatar que aqueles jovens e adultos, uns alfabetizados outros não, com idades variando de 20 a 54 anos, na sua maioria, tinham apenas aquele espaço educacional para frequentar.

Esse processo, todo vivenciado entre descobertas, aproximações e distanciamentos com alguns pressupostos, aguçou minha vontade de buscar novos conhecimentos e outras transformações, por meio do programa de pós-graduação em educação especial na Universidade Federal de São Carlos (Ufscar).

Assim, faz-se necessária a reconstrução, a partir das concepções aceitas majoritariamente nos dias atuais, das experiências de outrora sobre alfabetização e letramento da pessoa com DI, pois fatores escolares e sociais continuam sendo produtores das deficiências individuais no rendimento escolar e na inclusão social. Se direcionarmos nosso olhar para a alfabetização e o letramento das pessoas com DI,

verificaremos que têm sido pouco eficazes, já que muitos saem das escolas não alfabetizados e, quando aprendem a ler e a escrever, de acordo com Shimazaki (2006) e Bins (2007), nem sempre fazem uso social efetivo de suas capacidades de leitura e escrita.

Esse tema suscita preocupação e necessidade de pesquisas para referendarmos a inclusão e respondermos adequadamente e com qualidade a essa população no que diz respeito à aquisição não apenas do código escrito, mas, sobretudo, do uso deste no contexto em que está inserida.

Reconhecendo os desafios, mas também as possibilidades de alfabetização e letramento do adulto com DI, o ponto de partida para as reflexões da presente pesquisa ancora-se na tese de doutorado de Shimazaki desenvolvida no município de Maringá e defendida no ano de 2006. A pesquisadora levou a efeito um programa de intervenção com 11 jovens e adultos com DI tendo como objetivo comparar o grau de letramento, o nível de compreensão de leitura e produção escrita de adultos deficientes mentais, considerados alfabetizados, antes e depois de um programa de práticas de letramento. De acordo com a pesquisadora, o processo de alfabetização nos programas de educação especial deveria ser revisto, pois a maioria dos alunos não conseguia utilizar a leitura e a escrita, fato esse talvez resultante de encaminhamentos metodológicos obsoletos.

Os resultados revelaram avanços significativos na compreensão da leitura e na escrita após o desenvolvimento de práticas reflexivas de letramento ligadas à vida dos sujeitos e suas necessidades, bem como resultados imediatos referentes ao desejo de inserção no mercado de trabalho, mudanças de comportamento em relação à escola, compreensão da escrita como uma modalidade de linguagem que também significa e consciência da linguagem como instrumento de mobilidade dentro do meio social, entre outros aspectos. Segundo Shimazaki (2006, p. 172),

O letramento ainda não configura uma preocupação na educação. [...] pessoas com tal diagnóstico, mas com capacidade para obter avanços, não têm tido essa oportunidade. É possível que a educação de baixa qualidade, com formas de encaminhamentos obsoletas e centradas apenas na sala de aula, tenha provocado como consequência a aquisição da leitura e escrita de forma descontextualizada, sem que se importasse com as práticas sociais.

A autora conclui o trabalho sinalizando que a principal consideração feita a partir da pesquisa realizada é a necessidade de compreensão do papel do letramento

na vida dos educandos com DI sem desconsiderar o contexto dos alunos e as situações sociais em que os conteúdos escolares poderão ser utilizados.

A maioria dos sujeitos de pesquisa de Shimazaki (2006) frequentava, concomitante à sala especial, o projeto de extensão da Universidade Estadual de Maringá (UEM), intitulado Atividades alternativas para pessoas com necessidades especiais, que eu coordenava.

Durante o período de 2007 a 2013, um dos aspectos que chamou a atenção foi o desejo, evidenciado por meio das falas dos participantes do projeto, de se apropriarem da leitura e escrita de forma mais efetiva. Assim, o ponto de partida da investigação que deu origem a este trabalho partiu dos desejos expressos pelos alunos do projeto e de reflexões sobre os resultados da pesquisa da qual já haviam participado, bem como das indicações feitas pela autora a respeito da necessidade de compreender o papel do letramento na vida destes com vistas ao contexto social e escolar. Assim, novas indagações se fizeram presentes: O que a comunidade científica tem produzido sobre alfabetização e letramento de adultos com DI? Qual a faixa etária predominante quando o tema é alfabetização e letramento? Que uso esses sujeitos, que já participaram de uma pesquisa, fazem dos conhecimentos que têm sobre ler e escrever? Quais sentidos e significados atribuem à alfabetização e ao letramento?

Constatarei que as pesquisas sobre a temática são restritas e esse universo precisa ser mais bem conhecido (SHIMAZAKI, 2006; BINS, 2007; AFONSO, 2011; SANTOS, 2012; CRUZ; MONTEIRO, 2013).

Como bem pontuado por Rubin (2003) e Brito e Campos (2013), nas pesquisas científicas referentes à educação especial há um predomínio de estudos relacionados à aprendizagem de crianças em detrimento de estudos com foco na aprendizagem de jovens e adultos.

A maioria dos estudos realizados analisa o processo de alfabetização e de letramento a partir de observações e intervenções sob a ótica do pesquisador. Mediante esse cenário, optei por fotografar, pela segunda vez, alguns sujeitos, objetivando “analisar os sentidos e significados que adultos com DI atribuem à alfabetização e letramento” e mais especificamente descrever as percepções de adultos com deficiência intelectual sobre leitura e escrita e caracterizar a influência de ambientes externos à escola na significação da alfabetização e do letramento.

Entendendo a alfabetização como processo e não produto e como a base da educação e da aprendizagem ao longo da vida e a necessidade de considerar, nesse processo, os diferentes graus e usos da leitura e escrita e o contexto histórico e social, a pesquisa foi realizada por meio de estudo de caso múltiplo, fundamentado nos pressupostos histórico-culturais organizado em seis seções. A seção 1 introduz as discussões sobre alfabetização e letramento do adulto com DI. A seção 2, Deficiência intelectual e desenvolvimento humano, conceitua a deficiência, contextualizando-a mediante os parâmetros psicométricos e na abordagem histórico-cultural. Disserta ainda sobre os aspectos gerais do processo de desenvolvimento do ser humano e como ocorre o processo de constituição do homem, dando destaque às categorias sentido e significado.

Na seção 3, apresentam-se os conceitos básicos da pré-história da escrita, à luz dos pressupostos histórico-culturais, e o modo como o processo de alfabetização foi disseminado no Brasil e os métodos de ensino da leitura e escrita, culminando com os pressupostos mais recentes e reflexões sobre a produção científica referente ao processo de alfabetização e letramento do adulto com DI.

A seção 4 contempla o percurso metodológico, seguido dos resultados e análises dos dados, na seção 5. Nas considerações finais, apresenta-se uma síntese das reflexões realizadas sobre os sentidos e significados que adultos com DI atribuem à leitura e escrita e apontam-se novos questionamentos para futuras pesquisas.

2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Nesta seção disserto, de forma sucinta, sobre os aspectos teóricos e práticos imbricados no conceito de deficiência e o processo de desenvolvimento do homem na perspectiva histórico-cultural e, posteriormente apresento e reflito sobre o processo de alfabetização e letramento.

2.1 Deficiência intelectual

O conceito de DI se modificou ao longo do tempo e várias foram as concepções e terminologias utilizadas, tais como: idiotas, dementes, retardados mentais, débeis mentais, portadores de subnormalidade mental, oligofrênicos, estúpidos, amentes, imbecis, tontos, cretinos, inválidos, deficientes mentais, portadores de capacidades diferentes, portadores de barreiras na aprendizagem, ou, ainda, pessoas com necessidades educativas especiais, deficientes intelectuais, entre outros (AAMR, 2006; PESSOTTI, 2012).

Essas terminologias refletem a forma como a sociedade se posiciona e normatiza o homem nos diferentes momentos históricos. Com o avanço da ciência o conceito foi estudado e conceituado por diversas vertentes⁴ cuja visão de homem se orienta pelas bases epistemológicas que sustentam cada modelo teórico.

No âmbito científico, esse conceito está ligado ao de inteligência e racionalidade. Até a primeira metade do século XX, o modelo predominante de aferição da inteligência foi baseado em critérios psicométricos, mais especificamente a partir do teste de Quociente de Inteligência (QI), elaborado por Alfred Binet e Theodore Simon, que se tornou popular, enquanto instrumento capaz de medir a relação existente entre idade cronológica e idade mental. A mensuração da DI dos testes de inteligência geralmente utiliza questões que demandam capacidade de abstração, generalização e outras funções (BRASIL, 2002).

Atualmente, de acordo com as definições propostas pela Classificação Internacional de Doenças – CID 10 (OMS, 1993) e pelo Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM IV (APA, 2003), a DI é concebida como

⁴ Vertentes tais como organicista, psicométrica, evolutiva, construtivista, psicanalítica, comportamental, social e histórico-cultural.

um transtorno mental ou do comportamento e os laudos médicos são utilizados para diversos fins e não apenas no âmbito da saúde.

Existem dois modelos predominantes de compreensão da deficiência, o modelo médico e o social. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004), a incapacidade é “um problema da pessoa, causado diretamente pela doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por profissionais” (p.18). Já no modelo social, a deficiência é “o resultado de uma relação complexa entre a condição de saúde do indivíduo e os fatores pessoais, com os fatores externos que representam as circunstâncias nas quais o indivíduo vive” (p.15). O conceito de deficiência passa a abranger fatores orgânicos e sociais, pois tanto uns quanto outros dão origem às limitações funcionais. Essa concepção mais abrangente contribui para que a deficiência intelectual tenha deixado de ser considerada apenas um traço incondicional e imutável da pessoa.

No contexto educacional brasileiro, a definição geralmente utilizada é aquela proposta pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), antiga *American Association on Mental Retardation* (AAMR). A alteração no nome da associação se deu pela mudança da nomenclatura, em 2007, de retardo mental para DI, que ficou definida como

uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18. (SHALOCK et al, 2010, p. 6 apud ALMEIDA, 2012, p.58).

Essa forma de conceber a DI passa a conter uma perspectiva funcional, bioecológica e multidimensional e a considerar a interação dinâmica entre o funcionamento do indivíduo e o seu meio social. O modelo teórico multidimensional explica a DI segundo cinco dimensões, que envolvem aspectos relacionados à pessoa; ao seu funcionamento individual no ambiente físico e social; ao contexto e aos sistemas de apoio e que são caracterizadas como: Dimensão I: habilidades intelectuais; Dimensão II: comportamento adaptativo – a) habilidades conceituais; b) habilidades sociais e c) habilidades práticas; Dimensão III: participação, interações, papéis sociais; Dimensão IV: saúde e dimensão V: contextos.

A AAIDD propõe ainda que a avaliação deve ter como objetivos o diagnóstico, a classificação e a definição dos apoios, adquirindo uma característica funcional, que

tenha como propósito identificar os apoios necessários para que a pessoa tenha uma inserção social satisfatória. São eles: intermitentes, limitados, extensivos e pervasivos.

Assim sendo, a DI não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Mediante o exposto, observamos a complexidade e a multidimensionalidade do conceito de DI em que o pluralismo de concepções teóricas e empíricas circulam, sem um consenso em torno do assunto, gerando orientações metodológicas plurais para seu atendimento.

No início do século XX, os estudos de Vygotsky (1997) fizeram críticas, reflexões e encaminhamentos sobre o processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Na obra intitulada *Defectologia*, Vygotsky (1997) defende três ideias referentes ao funcionamento sócio-psicológico que possibilita o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual: a unidade das leis que regem o desenvolvimento da pessoa normal e com deficiência intelectual; a compreensão de que o defeito não é apenas uma debilidade, mas uma força que estimula o processo de desenvolvimento e as origens sociais da linguagem e pensamento.

Para Vygotsky⁵ (1997), o processo de desenvolvimento pressupõe tanto os aspectos orgânicos quanto os sociais. Segundo o autor, é um erro acreditar que a pessoa com DI tenha todas as funções intelectivas afetadas, pois o psiquismo humano não é homogêneo, as funções não são isoladas nem estáticas, não se tratando de uma estrutura acabada, mas sim de um processo.

É imprescindível compreender, dentro da perspectiva histórico-cultural, as leis gerais que governam o desenvolvimento, principalmente no que concerne às funções psicológicas superiores (FPS) e os fundamentos da defectologia⁶, para que não privilegiemos tão somente as funções psicológicas elementares (FPE⁷) da pessoa com DI, mas principalmente suas FPS.

⁵ A grafia do nome Vygotsky apareceu de diferentes formas nas obras pesquisadas: Vygotski, Vigotski, Vygotsky, Vigotskii e Vygotsky. Optamos por empregar esta última, apenas com o objetivo de padronizar seu uso no decorrer deste estudo.

⁶ O termo defectologia era tradicionalmente usado para a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas (defeitos) mentais e físicos. (VAN DER VEER, 1996, p. 73).

⁷ Processos Psicológicos Elementares - Psicofisiológicos (naturais): sensação, atenção, integração modal, percepção, memória, audição, visão, somestesia, olfato, emoção, linguagem animal (emotiva), interocepção, propriocepção, exterocepção.

Segundo o autor, há que se identificar como essas leis se processam na pessoa com DI e como associá-las às condições externas, pois o desenvolvimento incompleto das FPS pode acarretar prejuízos no processo de desenvolvimento.

O autor faz, assim, uma diferenciação entre deficiência primária (patologia em si) e deficiência secundária, resultante da forma de inserção do sujeito em seu contexto social. A deficiência primária consiste nos problemas de ordem orgânica, deficiência biologicamente dada, como lesões cerebrais e má formação orgânica, que acometem o sujeito, e a segunda é resultante do contexto social, pois o universo cultural está constituído em função de um padrão de normalidade e isso faz com que se criem barreiras físicas, educacionais e até atitudinais para a participação social e cultural da pessoa com DI. Como afirma Vygotsky (1997, p.142):

Un ambiente malo y la influencia que surge durante el proceso de desarrollo del niño, muy frecuente y violentamente conducen al niño mentalmente retrasado a momentos negativos adicionales que, lejos de ayudar a superar el retraso, por el contrario, acentúan y agravan su insuficiencia inicial. [...] Las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto. (VYGOTSKI, 1997, p. 93).

De acordo com o autor, é preciso dirigir a atenção ao desenvolvimento da pessoa com DI, e não à natureza dos processos patológicos que estão em sua base. Dessa forma, é necessária a separação das particularidades da deficiência primária, que constituem o próprio núcleo da deficiência, ou seja, os sintomas que derivam diretamente da insuficiência biológica, diferenciando-os dos sintomas de segunda, terceira ordem etc., que são consequências psicossociais da deficiência, resultantes da forma como o contexto cultural está estruturado e como as pessoas reagem à deficiência primária.

Assim, entendo que o defeito não é apenas uma debilidade. Vygotsky (1997) constatou que a existência de um defeito faz com que o organismo busque alternativas para superá-lo, ou seja, o defeito não é só uma deficiência, mas sobretudo uma fonte de possibilidade e nele existe algum sentido positivo.

A insuficiência ou defeito⁸ contém um duplo sentido contraditório. Possui um fator negativo (deficiência), que interrompe a atividade do indivíduo, e um positivo, resultante do estímulo ao desenvolvimento de outras funções, o que impulsiona e

⁸ Defeito: termo utilizado pelo autor para se referir a pessoas que apresentavam alguma limitação física ou mental, atualmente o termo utilizado é “deficiência”.

estimula o organismo a uma atividade acentuada com vistas a compensar a insuficiência existente e, por conseguinte, superar as dificuldades.

Dainêz (2009), respaldada nos estudos de Vygotsky, afirma que “o defeito não é somente uma debilidade, mas também uma força de superação, ou seja, a deficiência não é unicamente um freio, mas um impulso para o processo de desenvolvimento. O processo de compensação deve ser concebido como fundamental tanto para superar uma dificuldade resultante organicamente, quanto socialmente, pois o que pode levar uma pessoa com deficiência à compensação está em consonância com o lugar que ocupa em seu meio social.

Analisando o aspecto qualitativo da deficiência, o autor investigou o modo como o funcionamento psíquico se organiza nessa condição e concluiu que as alternativas de desenvolvimento, na presença de uma deficiência, seguem a direção da compensação social e não apenas as limitações orgânicas e funcionais, impostas pela patologia.

Ele critica a ideia de que a mente contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual, que eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir. A maturação biológica é um fator secundário no desenvolvimento das formas complexas do comportamento humano, pois estas dependem da interação da pessoa com DI e a cultura.

Constata-se assim que Vygotsky (1997) disserta sobre uma metodologia da educação social trazendo o conceito de compensação social, considerada necessária à inserção na vida laboral e nos diversos espaços de atividade do cotidiano.

Dessa forma, o autor destaca o papel do outro nesse processo e da linguagem como instrumento e mediador no processo de apropriação de conhecimentos.

Ao qualificar o termo compensação com a palavra social, Vygotsky desloca a deficiência da ordem patológica e a coloca como problema de âmbito educacional, porém com foco nos processos sociais de desenvolvimento. “O social não só auxilia as condutas do indivíduo, como também é concebido como constituidor das funções psicológicas, como organizador da estrutura psíquica.” (DAINÊZ, 2014, p.37)

Ao demarcar seu desacordo com as abordagens que privilegiavam um caminho naturalista do desenvolvimento humano, que concebia a compensação como uma correção biológica, Vygotsky (1997) tratou a compensação não só como metodologia da educação, mas como processo psíquico, ou seja, correlaciona as funções

psicológicas e os efeitos e possibilidades, tanto da ação social quanto educacional, diante das variadas condições orgânicas. Observa-se que o autor olha para a pessoa com deficiência intelectual não só por meio das FPE, mas também por meio das FPS.

Dessa maneira, para compreender a compensação social conceituada por Vygotsky (1997), se faz necessário considerarmos e correlacionarmos os demais conceitos da teoria histórico-cultural. O conceito de compensação está associado, entre outros, à natureza social do desenvolvimento do ser humano, que é da ordem do social; e a forma como o social encarna no indivíduo.

Considerando a teoria, de forma geral, e não o seu fragmento, é possível constatar que o homem se desenvolve no movimento de transformação, dos inter-relacionamentos das funções, ou seja, o desenvolvimento é caracterizado por transformações qualitativas, baseadas nas relações sociais, as quais são portadoras de referências e significados da cultura.

Pino (2005, p. 6), respaldado em Vygotsky (1997), afirma que o problema a ser explicado pela psicologia não é “como o indivíduo se socializa, mas como se individualiza e singulariza, conquistando seu próprio espaço no meio social e diferenciando-se dos outros com quem compartilha a mesma cultura”.

Pino (2005), respaldado nos estudos de Vygotsky, afirma que os homens transformam a realidade natural em cultural e criam formas de organização social que se convertem em funções humanas e, conforme vão constituindo essas funções em si mesmos, também vão reconstituindo dentro de si as estruturas de relação da sociedade. Dessa forma, “o desenvolvimento não caminha para a socialização mas para a conversão das relações sociais em funções mentais” (VYGOTSKY, 1997, p. 165 apud PINO, 2005, p. 6)

Entre as várias interpretações para o termo conversão, o autor afirma que este é um processo semiótico de atribuição de uma nova significação às coisas em que o homem desenvolve uma forma própria de conferir significação e dar uma dimensão simbólica às atividades biológicas; dito de outra forma, sua singularidade advém de sua aprendizagem enquanto membro participativo da cultura.

Sob esse prisma, acreditamos que Vygotsky (1997), ao olhar o processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, o qual se evidencia de forma mais lenta, enxergou as peculiaridades do desenvolvimento de forma geral e afirmou que há possibilidades de superação das limitações por meio da mediação simbólica

em que o educador e membros da família devem criar oportunidades para que não só a compensação social se efetive, mas também a apropriação cultural. Contudo, há que se ressaltar que não basta a simples exposição ao contexto social, sendo necessário prover experiências significativas que se efetivem por meio de sistematização, ou seja, ações intencionalmente planejadas e mediadas de forma a atender às especificidades e singularidades da pessoa com deficiência.

Mediante o exposto, e em consonância com os avanços da ciência e das pesquisas científicas na área da educação especial, concordo com os estudiosos⁹ que se fundamentam nos pressupostos histórico-culturais que as funções intelectivas das pessoas com deficiência intelectual não são afetadas da mesma forma e que o desenvolvimento das FPS se dá a partir do momento que são ativadas por meio das interações sociais, de atividades específicas e mediadas. Cremos que a partir do convívio social, “na e pela” interação indivíduo-meio-sociedade, a pessoa com DI passará por um processo de desenvolvimento singular que poderá, ou não, transformar a estrutura que está na base de sua deficiência. Dessa forma, acredito que os testes psicométricos podem servir como parâmetro, mas não devem ser os únicos a respaldar as práticas pedagógicas do professor. Como prenunciado na AAIDD e na psicologia histórico-cultural, se faz necessário identificar quais dimensões precisam ser trabalhadas e se há necessidade ou não de apoios e atuar na zona de desenvolvimento proximal e, por conseguinte, no desenvolvimento das FPS, aspectos esses que serão discutidos a seguir.

2.2 Aspectos gerais do processo de desenvolvimento

Vygotsky (1995) considera como funções superiores atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos e desenvolvimento da vontade, entre outras, as quais são imprescindíveis no processo de desenvolvimento, de forma geral e educacional.

Leontiev (2004) e Luria (1991), apoiados nas ideias de Vygotsky e nos pressupostos histórico-culturais, afirmam que o desenvolvimento social do homem é resultante do surgimento do trabalho nas sociedades primitivas. A atividade humana, denominada trabalho, de acordo com Leontiev (2004), é o processo pelo qual o

⁹ DUARTE (2001), VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV (2006), FACCI, BRANDÃO (2007), GOLLNER, BARROCO (2010), entre outros.

homem se relaciona com a natureza e com seus pares. Constitui-se, portanto, em um processo relacional com influências mútuas em que ambos se modificam. Luria (1991) concorda com Leontiev sobre o trabalho, mas acrescenta outro fator para o processo da hominização – a linguagem. Assim, de acordo com os autores, a transição da história natural para a história social do homem se efetiva de duas formas: o trabalho, compreendendo o fabrico e o emprego dos instrumentos; e o surgimento da linguagem.

De acordo com Vygotsky (1998), o homem tem a capacidade de operar mentalmente sobre o mundo, de representar mentalmente objetos reais. Os signos internalizados representam, portanto, objetos, eventos e situações. Assim, os signos configuram-se como meios auxiliares no campo psicológico; são os instrumentos da atividade psicológica.

O desenvolvimento das FPS é de natureza social e responde a estímulos criados, como os signos. Esses signos são de natureza cultural. É uma criação humana. Igualmente, as atividades mentais emergem da atividade prática, desenvolvida na sociedade com base no trabalho. Entendendo que o homem se constitui no plano das interações, a fala é um mediador fundamental e por meio de sua apropriação o homem reconstrói internamente uma operação externa, tendo como base a linguagem.

De forma sucinta, podemos afirmar que a vida em coletividade implicou a necessidade de comunicação. As necessidades que se impuseram fizeram com que surgissem a linguagem e o pensamento caracteristicamente humanos. Nasceu, assim, a segunda condição – a linguagem, que, de acordo com Vygotsky (1995), leva à formação das funções psíquicas superiores.

A partir de então, vemos o pensamento se concretizar “na e por” intermédio da linguagem, compondo, como asseverado por Vygotsky (1998), uma unidade indissolúvel. Ainda segundo o autor, a materialização da consciência em signos e significados linguísticos tornou possível a sistematização do conhecimento e a sua reapropriação pelas novas gerações a qual ocorre por meio da mediação semiótica.

A organização do trabalho e a linguagem permitiram a criação e a utilização de signos e possibilitaram a formação das FPS, uma vez que *“el desarrollo cultural se basa en el empleo de los signos y que su inclusión en el sistema general del*

comportamiento transcurrió inicialmente de forma social, externa” (VYGOTSKI, 1995, p. 147).

Mediante o exposto, pautemo-nos agora nos aspectos mais específicos do processo de desenvolvimento do homem. Vygotsky desenvolveu vários estudos sobre as FPS, abordadas em inúmeros textos, dentre as quais adotaremos: A formação social da mente (VIGOTSKI, 2007); A construção do pensamento e linguagem (VIGOTSKI, 2000) e *Problemas del desarrollo de la psique* (VYGOTSKI, 1995).

Entendo que conhecer alguns aspectos do processo de desenvolvimento do homem e, por conseguinte, das FPS, melhor nos orientará na compreensão do processo de desenvolvimento da pessoa com DI e suas implicações para a apropriação do sistema de escrita.

Vygotsky (1995), ao desenvolver suas pesquisas sobre as FPS, contrapôs-se em vários aspectos às pesquisas e publicações acumuladas pela psicologia em sua época, as quais, segundo o autor, equivocavam-se em relação a diversos aspectos, tais como: as investigações enfatizavam produtos e não processos; as mudanças ocorridas no indivíduo eram entendidas como decorrências naturais do amadurecimento de cada um, não contemplando as dimensões das relações sociais e da cultura, e o uso de signos não era considerado fator decisivo nas alterações qualitativas nos processos psíquicos.

Assim sendo, o aparecimento da organização mental, de acordo com Vygotsky, correlaciona-se a duas linhas de desenvolvimento: a biológica e a cultural. E ele considerava que a cultural pode interferir na linha biológica e possibilitar o surgimento das FPS. A esse respeito, respaldado na psicologia histórico-cultural, Pino (2005, p. 53) afirma que:

[...] nem as funções elementares podem, por si mesmas, dar origem ou acesso às funções superiores, nem estas são simples manifestação daquelas. As funções elementares se propagam por meio da herança genética; já as superiores propagam-se por meio das práticas sociais.

O autor entende que uma vez que as FPE não estão completamente prontas no nascimento, isso permite que elas passem por intensas modificações sob a ação da cultura do próprio meio.

Vygotsky (1995) afirma que o processo de desenvolvimento das FPS, por sua vez, perpassa alguns caminhos específicos em que há uma integração entre fala e

raciocínio prático ao longo do desenvolvimento. Gradativamente o homem vai ampliando e desenvolvendo sua percepção, atenção e memória. Conhecer e entender as leis básicas dessas conexões e relações é importante para que possamos pensar no processo de desenvolvimento da pessoa com DI e suas possibilidades de compensação.

No ser humano, de acordo com Vygotsky (2007), desenvolve-se o uso de instrumentos, de movimentos sistemáticos, da percepção e das mãos. O desenvolvimento é determinado “em cada estágio¹⁰ específico, tanto pelo seu grau de desenvolvimento orgânico quanto pelo grau de domínio no uso de instrumentos” (2007, p.23).

A experiência social exerce seu papel no processo de desenvolvimento, a princípio, por meio do processo de imitação do adulto no uso de instrumentos e manipulação de objetos. Nesse contexto, a fala vai se desenvolvendo e contribui para uma nova organização estrutural da atividade prática e desempenha papel essencial na organização das FPS.

Esse desenvolvimento é gradativo e pode ser evidenciado da seguinte maneira: o ser humano, quando solicitado a resolver uma atividade, no início do seu processo de desenvolvimento, o faz com a ajuda da fala, a qual aumenta em intensidade conforme a complexidade da situação. A princípio a fala configura-se como uma descrição e análise da situação e, posteriormente, adquire caráter de planejamento para as possibilidades de resolução da atividade. As tarefas, assim, são resolvidas com a ajuda da fala, dos olhos e das mãos. Nesse primeiro momento, a resposta é impulsiva e se efetiva por meio da seleção dos movimentos.

Aos poucos, a fala começa a controlar o comportamento e vai se tornando socializada e, à medida que o homem internaliza a linguagem, esta adquire uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal. Assim, Vygotsky concebe “a atividade intelectual verbal como uma série de estágios nos quais as funções

¹⁰ O autor faz uso do termo “estágio”, em suas obras, não como algo estático, que segue um padrão rígido para compreensão do processo de desenvolvimento, mas para fazer referência a momentos específicos do desenvolvimento, considerando o movimento das relações histórico-culturais, as interações sociais que se efetivam, entre outros aspectos. O termo “estágio”, utilizado nos textos das obras de Vygotsky e Luria, não periodiza o processo, não se refere a fases fixas, ao contrário, serve apenas para denotar um momento específico do processo de desenvolvimento do homem. Contudo, mantemos a palavra original, frisando que o processo de desenvolvimento e apropriação de conhecimentos se efetiva por meio de involuções e evoluções.

emocionais e comunicativas da fala são ampliadas pelo acréscimo da função planejadora” (STERN apud VYGOTSKY, 2007, p.31). A linguagem, num momento posterior, habilitará o ser humano a providenciar instrumentos auxiliares na solução de atividades difíceis, e superar gradativamente a ação impulsiva.

As conexões e relações estabelecidas entre essas funções constituem sistemas que se modificam ao longo do desenvolvimento. As leis básicas identificadas, que caracterizam as formas superiores de percepção, evidenciam que, num primeiro momento, em idade precoce, o ser humano faz descrição de objetos isolados e, à medida que a fala vai se desenvolvendo, os pré-escolares passam a descrever ações que indicam relação entre os objetos. Isso não significa que, no primeiro caso, a percepção de uma imagem ocorra de forma isolada. O que acontece na verdade é uma limitação da percepção verbalizada, ou seja, limitação do desenvolvimento da linguagem, haja vista que, se a solicitação da descrição for feita por meio de mímica, por exemplo, é possível verificar os aspectos dinâmicos das relações existentes e a execução da atividade de forma satisfatória. Portanto, a percepção verbalizada é diferente do ato de rotular e, nesse contexto, à medida que a fala verbalizada se amplia, a criança vai adquirindo a função sintetizadora presente na linguagem.

A inserção de instrumentos auxiliares, associada à linguagem, que passa a dirigir e a mediar a relação com o meio, modifica a percepção e a solução de problemas, já que conduz e organiza a escolha. Essa mudança de comportamento está correlacionada com a capacidade de atenção do indivíduo.

Um dos fenômenos que evidencia a mudança nas funções psicológicas, de acordo com Vygotsky, além dos aspectos citados, é a memória, pois revela a origem social dos signos e o papel no desenvolvimento do homem.

De acordo com Luria (1991), na década de 1920, Vygotsky, Leontiev e outros discípulos de Vygotsky sistematizaram pela primeira vez as formas superiores de memória na criança, evidenciando-a como um processo complexo e ativo de atividade psíquica, de origem social. Vygotsky (1995), em seu livro *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, no capítulo *Desarrollo de las funciones mnemônicas y mnemotécnicas*, afirma que a psicologia distingue duas linhas fundamentais em relação à memória: o desenvolvimento natural e o cultural. Durante muito tempo, a

psicologia considerou a memória¹¹ apenas uma função orgânica que determina as bases fisiológicas, associada às propriedades gerais da matéria orgânica, contudo, o autor chama-nos a atenção para a plasticidade presente em nossa substância nervosa, que revela a capacidade de modificar-se pela influência de estímulos externos e conservar a predisposição para que se repitam.

Luria (1991, p.39) reitera essa concepção, afirmando que, por memória, entende-se “o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior”, o que permite ao indivíduo acumular informações e operar com elas. Inumar e Palangana (2004, p. 104) afirmam que,

[...] no homem, devido à linguagem, estabelece-se a atividade mnemônica consciente. O homem coloca-se fins especiais para lembrar, organiza o material a ser lembrado e encontra-se em condições não só de ampliar de forma imensurável a quantidade de informação que conserva na memória, como, ainda, de se comportar arbitrariamente em relação ao passado, retendo dele o que considera mais importante.

Observamos, portanto, que a memória está engendrada com o meio social e com outras capacidades citadas anteriormente, como o raciocínio, a percepção, a atenção, os sentimentos, entre outras. É ao mesmo tempo uma função social e individual, fazendo parte da subjetividade humana. Porém, cabe ressaltar que não se desenvolve com a mesma plasticidade, profundidade e amplitude em todos os homens. Seu desenvolvimento está associado às necessidades, exigências e condições socioculturais que se põem a cada indivíduo.

Para demonstrar a atribuição de sentidos pela concepção adotada, Vygotsky desenvolveu experimentos, utilizando estímulos-objetos (palavras a serem lembradas) e estímulos-meios (figuras para auxiliar na lembrança das palavras). Em seus experimentos variou tanto as dificuldades das palavras quanto o grau de afinidade destas com as imagens de cartões que eram apresentados aos sujeitos. Assim, pôde verificar como ocorria a passagem de um tipo de memória para outra; se as respostas eram resultantes de um ato de imitação – por simples associação,

¹¹ Binet distinguiu memória natural (real) de memória simulada (artificial) ao estudar pessoas que faziam cálculos aritméticos em demonstrações públicas. Para o estudioso, a memória natural estava correlacionada ao processo de desenvolvimento e amadurecimento do homem. A memória simulada (artificial), por sua vez, se correlacionava a um desenvolvimento fictício e não real, pois se efetivava por meio de truques mnemotécnicos simples (ex. troca de números por letras). Ao contrário de Binet, para Vygotsky, o desenvolvimento cultural artificial da memória era bastante real, embora de um tipo especial. Ao fazer distinção entre os dois tipos de memória, Vygotsky denominou-as como memória natural e cultural (mnemotécnica), ao invés de simulada.

coincidência ou proximidade da palavra solicitada com a imagem disponibilizada, configurava-se em memória natural; se eram resultantes de entendimento, criação de estratégias próprias (invento próprio), se configurava em memória cultural.

As análises fizeram-no chegar à conclusão de que o cartão (auxiliar) utilizado no experimento cumpria papel de signo e sugeria a passagem de uma memória natural para uma memória cultural mediada. Por meio desse fortalecimento das conexões nervosas, Vygotsky pontua que dominamos uma nova forma de memorizar. Seus experimentos confirmaram que a lei estrutural da memória é diferente da lei de associação, segundo a qual a conexão se forma pela simples coincidência ou proximidade de dois estímulos.

Esses dados fornecem informações importantes sobre as mudanças que ocorrem no processo de desenvolvimento cultural da memória: algumas operações psíquicas são substituídas por outras, fato característico para todo desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Uma interpretação possível sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, oferecida por Vygotsky (1995), é que a memorização cultural (mnemotécnica) é um processo de domínio da memória com ajuda de estímulos – signos externos. Tal operação somente é possível com o decorrer dos anos, gradualmente, à medida que o homem amplia e enriquece o desenvolvimento cultural.

O desenvolvimento e o uso da memória nos períodos pré-escolar e escolar¹², de acordo com as análises de Vygotsky e Luria (1996), são diferentes, ou seja, no primeiro período, a criança se lembra de determinadas coisas de forma imediata e natural, enquanto no segundo período, o pré-escolar, a criança utiliza métodos para memorizar, relacionando o novo com a experiência já adquirida. Ambos possuem memórias semelhantes, mas as utilizam de formas diferentes. O indivíduo mais velho sabe como utilizá-la para a solução de problemas mais complexos e o mais novo ainda não.

De acordo com os pressupostos vygotksyanos, a pessoa com DI pode ter as mesmas aptidões de uma pessoa sem deficiência, mas não saber utilizá-las. A não utilização não está correlacionada com a deficiência, mas sim com as condições que lhe são impostas, ou seja, mediações semióticas pouco eficazes ou inexistentes. Há

¹² Nos dias atuais, “escolar” corresponde ao ensino fundamental.

que se ressaltar que a capacidade de usar instrumentos evidencia-se como indicador do nível de desenvolvimento cultural da mente do ser humano. Assim sendo, quanto mais o ser humano avança em seu processo de desenvolvimento e aquisições cognitivas, mais facilidade terá para imaginar dispositivos culturais com vistas a auxiliar a memorização, raciocínio e solução de problemas.

Afirmam, dessa forma, que o desenvolvimento da memória começa com uma memorização puramente mecânica que corresponde à etapa primitiva no desenvolvimento de qualquer função e, em seguida, passa para a etapa da memorização mnemotécnica externa (cultural) e segue para a etapa de enraizamento ou memória lógica. Nessa fase, abre-se outro caminho para o desenvolvimento da memória. Elaboram-se procedimentos sistemáticos de anotações ou escritura, por exemplo. Nesse sentido, a escrita vem como auxiliar de memória.

Existem, portanto, duas linhas fundamentais no desenvolvimento da memória cultural. Uma nos leva à memorização lógica e a outra, à escrita. O lugar intermediário entre uma linha de desenvolvimento da memória é a memória verbal, ou seja, a memorização mediante a palavra.

No que tange às pessoas com DI, em relação à memória, Vygotsky (1995) pontua que predomina o uso da memória mecânica, primitiva, sobre a memória mediada. A memória fotográfica está mais difundida nas pessoas com DI do que nas pessoas concebidas como “normais”. Ao se apropriar dos sistemas de memorização, por meio da utilização de estímulos (signos externos), a pessoa com DI pode transformar seus processos naturais, de forma gradual, até alcançar memória cultural.

Segundo os autores, a memória natural das pessoas com DI é muitas vezes acima da média, mas a memória mediada, que é evocada a partir de dispositivos culturais, é bastante restrita. Assim sendo, a DI não é só um fenômeno de “deficiência natural”, mas um fenômeno de “deficiência cultural”. Vygotsky e Luria (1996) afirmam que se faz necessária a influência suficiente do ambiente cultural para que a pessoa com deficiência ou desenvolvimento lento possa desenvolver a memória mediada. Contudo, a meu ver, e de acordo com os pressupostos histórico-culturais, a simples inserção do sujeito na cultura não garante o desenvolvimento. O desenvolvimento da pessoa com DI é marcado pelas condições concretas, pela história de vida de cada um, pelas relações que vão estabelecendo com outros seres sociais e com os objetos, permeados pela mediação semiótica.

Para Vygotsky e Luria (1996), são as mudanças de comportamento que ocorrem durante o processo de desenvolvimento que possibilitaram avanços na transformação da criança em um adulto cultural. Sob este prisma, temos que propor intervenções nas quais a memória verbal seja uma presença constante para que a memória mecânica ceda lugar à memória lógica e, posteriormente, à memória escrita.

Acredito, mediante o exposto e o vivenciado por em relação às práticas educativas das pessoas com DI, que estas devem ser expostas a atividades escolares de forma intencional e sistematizadas por meio de mediações semióticas que considerem as especificidades dos sujeitos desde a educação infantil, para que possam transcender da memória natural para a cultural, memória esta nem sempre acessada por esses sujeitos.

Avultamos, assim, a cultura e, por conseguinte, o papel da escola nessa transição:

É assim que atua a cultura, desenvolvendo em nós métodos cada vez mais novos, transformando assim a memória natural em memória “cultural”, o efeito da escola é semelhante: cria uma provisão de experiência, implanta grande número de métodos auxiliares complexos e sofisticados e abre inúmeros novos potenciais para a função humana natural (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 194).

Portanto, para Vygotsky (1995), a pessoa com deficiência pode transcender de uma memória natural para uma memória cultural. Para tanto, temos que buscar alternativas para atuar na zona de desenvolvimento proximal da pessoa com DI.

De acordo com Vygotsky (2007), a zona proximal configura-se na distância que existe entre o desenvolvimento real, ou seja, conquistas já consolidadas pelo sujeito, denotando aquilo que ele consegue fazer sozinho e, a zona de desenvolvimento potencial, aquilo que o sujeito é capaz de fazer com a ajuda de outra pessoa. O aprendizado é que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento e torna real o que antes era potencial. Fazem-se necessárias, assim, mediações para que as FPE sejam acrescidas pelas FPS. Para tanto, é imperativo auxílio de mediadores externos, de uso de signos e da ampliação da memória (natural para cultural) para que o sujeito melhor compreenda o funcionamento da escrita e construa conhecimentos sobre ela.

Esse caráter lógico e organizado da memória intencional orientará o pensamento à abstração e à generalização. O pensamento, que inicialmente é empírico, rudimentar, passará a ser mais abstrato à medida que a pessoa com DI tiver

contato e fazer uso de ferramentas externas para mediar sua relação com as situações do meio e praticar técnicas complexas de comportamento.

Assim, de acordo com os estudiosos aqui citados (VYGOTSKI, 1995; LURIA, 1991; INUMAR; PALANGANA, 2004), o desenvolvimento das faculdades físicas e mentais é igual para quaisquer pessoas, no entanto, temos que reconhecer as potencialidades das pessoas com DI e proporcionar apoios específicos para que o desenvolvimento e o encadeamento das conexões neurais ou motoras se efetivem.

2.2.1 Os sentidos e significados na constituição do homem

Após essa breve explanação sobre o processo de desenvolvimento, faz-se necessário ressaltar que, na abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento do homem vai do social para o individual e do individual para o social, mantendo uma relação dialética nesse processo, ou seja, são diferentes, mas um não é sem o outro e, portanto, o processo de conversão de uma criança em humano se dá pela interação mantida com seu entorno físico e social.

Esse processo de humanização não ocorre de maneira imediata, ao contrário, faz-se pelas relações sociais e culturais. Assim, a compreensão da constituição do homem se efetiva na e pela relação com outros homens dialeticamente, por meio de movimento e contradições.

Os movimentos e contradições, de acordo com Aguiar e Ozella (2013), referem-se ao que acontece com o indivíduo frente à realidade vivida, ou seja, como este articula os fenômenos e processos ao seu entorno. Na concepção materialista, sujeito e objeto têm existência objetiva e real; na visão dialética, forma-se uma unidade de contrários, em que um age sobre o outro. Nesse movimento, o sujeito transforma o objeto e a si próprio, e essa ação é situada e datada, portanto, é social e histórica.

De acordo com os pressupostos vygotkianos, para melhor apreendermos o processo de desenvolvimento do homem, os movimentos presentes e as contradições, temos que considerar, entre outros, os processos de **mediação**¹³, **linguagem, pensamento e noções de significado e sentidos** e irmos além da aparência e do imediato presente no comportamento dos indivíduos, buscando o

¹³ Mediação Pedagógica: Quando feita pelo OUTRO - adultos, professores, colegas mais adiantados, amigos. Mediação semiótica: Quando feita pelos SIGNOS - entre os quais o mais importante é a linguagem.

processo, para compreender a relação sujeito/objeto e o sentido na constituição do sujeito.

Esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo é capaz de produzir os significados sociais e os sentidos subjetivos. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301).

A constituição do homem, nessa abordagem, é realizada numa relação dialética com o social e o histórico que o tornam único, singular e histórico ao mesmo tempo. Mediante o exposto, apresentarei uma breve discussão sobre os conceitos que embasam esse pressuposto.

De acordo com Vygotsky (1998), a singularidade do homem se constitui por mediações sociais, em circunstâncias específicas. Essa mediação envolve objetos, processos ou situações. Essa categoria – mediação - não liga apenas o singular ao universal, ela configura-se em centro organizador dessa relação. Subjetividade e objetividade, externo e interno não podem ser concebidos separadamente, mas como elementos que se constituem reciprocamente e que possibilitam a existência do outro em uma relação de mediação. A subjetividade e a objetividade nos permitem compreender o sujeito na sua relação com o mundo e revelam o social e o individual, que, de acordo com Aguiar e Ozella (2013), serão compreendidos por meio da unidade de contrários, ou seja, a lei da contradição intrínseca aos fenômenos.

A mediação estabelecida com a pessoa “com ou sem deficiência, bem como o envolvimento delas com os produtos da sociedade (arte, ciência, filosofia etc.) levam à constituição social de seus psiquismos, à apropriação do mundo, das suas leis e à consciência de si mesmas e da existência desse mundo” (GOLLNER; BARROCO, 2010, p.10). Portanto, na perspectiva histórico-cultural, a mediação refere-se ao processo de intervenção de um elemento intermediário, numa relação entre dois ou mais polos, na qual, ao mesmo tempo em que ambos mantêm suas singularidades (homem e mundo), um contém o outro, ou seja, um constitui o outro.

Há uma transformação do objetivo em subjetivo quando o sujeito se apropria do seu meio social. Essa transformação não ocorre de maneira imediata, mas por meio de um movimento interno, ou seja, o homem se apropria da realidade a partir de sua subjetividade. Nesse sentido, a partir das relações, a realidade social e histórica

se transforma e constitui as subjetividades, pois cada indivíduo se apropria da realidade de uma maneira singular. Como bem explicitado por Severino (2001, p. 35):

[...] o mundo só alcança o homem através da mediação simbólica. Para chegar ao sujeito, o mundo passa pelo corpo, via órgãos de sentidos. Mas esses elementos percebidos nada expressariam além de suas afecções neurofisiológicas se não se redimensionassem enquanto símbolos.

O emprego das marcas externas transforma-se em meios de mediação internos, processo denominado por Vygotsky (1993, 1998) de “internalização”. Esse processo não é uma transferência simples do plano externo (o real) para o interno (subjetivo), pois o externo só é internalizado a partir do momento em que o interno lhe confere um sentido que, ao ser objetivado, transformará a apreensão do real. Nessa direção, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas, imediatas, fazendo uso de dois tipos de instrumentos mediadores: os físicos e os sócio-culturais. Os instrumentos físicos ampliam as possibilidades de transformação da natureza por parte dos homens; já os instrumentos sócio-culturais (signos) dirigem-se aos próprios homens e procuram transformá-los.

Construídos “na e pela” interação, os signos são polissêmicos, ou seja, cheios de múltiplas significações ou atribuições de sentidos e significados. (SANTOS, 2012). Temos que considerar, como dito anteriormente, que a relação homem-mundo não é uma relação direta, natural, mas mediada. Dessa forma, o homem, ao agir no mundo, recorre a uma multiplicidade de instrumentos que serão os mediadores em uma relação em que ambos se constituíram mutuamente por meio de um processo histórico. Creio, com Vygotsky, que o homem se humaniza ao produzir uma atividade e que esta sofre uma transformação subjetiva, ou seja, por meio da atividade o homem transforma o mundo (objetivação) e se transforma (subjetivação).

Para compreendermos essa relação, temos que destacar, mesmo que de modo sintético, a relação entre pensamento e linguagem. Parafraseando Vygotsky, concordo que o indivíduo modifica o social e cria possibilidades. Nesse contexto, a linguagem é um instrumento importante na constituição do homem. Assim, os signos, entendidos como instrumentos psicológicos e de natureza social, são constitutivos do pensamento tanto para comunicação quanto para a atividade interna. A palavra é concebida como signo por excelência e representa o objeto na consciência, “[...] o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (2000, p. 409). O que

respalda a ideia de que a linguagem não é apenas reflexo da estrutura do pensamento.

Ou ainda, como afirmado por Luria (1986, p.26) a linguagem “[...] é um complexo sistema de código, formado no curso da história social, que designa coisas, ações, propriedades e relações, ou seja, categorias [...]”. A linguagem, nesse sentido, viabiliza a comunicação do homem na sociedade, compondo e interferindo nas FPS. A linguagem, com função de intercâmbio social, é utilizada pelo homem para se comunicar com seus semelhantes por meio de signos que são compreendidos por outras pessoas, que traduzem sentimentos, vontades, ideias, pensamentos, tornando mais aprofundada a relação entre eles. Assim, o desenvolvimento da linguagem e seu uso social é muito importante para as relações mediadas e para todo o conjunto do desenvolvimento.

Em vista disso, é importante dar voz às pessoas com DI. E, para que essa voz ecoe, é preciso ouvi-la. O professor deve desenvolver em seus educandos a linguagem o máximo possível, pois pela linguagem oral torna-se possível compreender mais e melhor acerca do que as pessoas com DI pensam, a forma como estão ou não significando o mundo. Não podemos negligenciar que elas possuem sentimentos, vontades e podem também formar opiniões. Portanto, para que adultos com DI possam partilhar dos saberes objetivados e apropriar-se de conhecimentos científicos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento é fundamental. Não podemos esquecer que

O significado da palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos do pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento (VIGOTSKI, 1998, p. 150).

Apesar de pensamento e palavra terem origens distintas e se desenvolverem seguindo trajetórias também distintas e independentes, em determinado momento, pensamento e linguagem se encontram e dão origem à linguagem racional e ao pensamento verbal, que configuram modos de funcionamento psicológico mais sofisticado, ou seja, tipicamente humano. Assim, à medida que a pessoa com DI

começa a interagir com os membros de sua cultura, aprenderá a utilizar a linguagem não só como meio de comunicação, mas como instrumento do pensamento. Já que o homem se faz na interação e nas relações com o outro, não se faz homem sozinho, para que a pessoa com DI se faça homem, não pode estar privada das experiências e interações com o grupo cultural.

Esse movimento só é possível de ser compreendido quando consideramos a noção de totalidade e de historicidade. A totalidade implica a articulação dialética entre as partes e o todo, em que aquilo que é singular se expressa no que é plural. Já a categoria historicidade nos permite olhar a realidade e pensá-la, implicando uma direção que se expressa em transformações qualitativas de determinados complexos. Daí a necessidade de contemplarmos a historicidade, pois esta nos permite olhar a realidade em movimento, percebendo que não podemos nos ater às aparências e ao imediato, mas buscar o processo, o sentido.

É por meio de uma atividade significada, ou seja, por meio do processo de apropriação e objetivação da realidade que o homem se constitui humano, compreendendo a atividade em si e a atividade para si, motivada por sua gênese social, cultural e histórica.

Assim, a transição do pensamento para a palavra passa pelas categorias significado e sentido. Essas categorias, apesar de distintas, não podem ser compreendidas separadamente, já que uma se constitui na outra em uma relação dialética e é nessa relação que apreendemos a subjetividade humana, porque coloca em evidência determinados aspectos da realidade.

Ao discuti-las, Vygotsky (1998) mostra como elas integram o afetivo e o cognitivo, assumindo um caráter social e histórico. A categoria significado perpassa pelos campos semântico e psicológico. O campo semântico corresponde às relações que a palavra pode conter e o campo psicológico, a uma generalização, um conceito.

Os significados são, mediante o exposto, produções históricas e sociais que permitem a comunicação e socialização de experiências e a significação é a forma que possibilita ao sujeito assimilar essas experiências. Entendo que os significados sejam mais estáveis, entretanto se transformam no movimento histórico.

A significação é a generalização da realidade, usualmente cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. Essa é a forma ideal, espiritual, da cristalização da experiência e da prática social da humanidade. As representações de uma sociedade,

sua ciência, sua língua, existem apenas enquanto sistemas de significação, que pertencem, portanto e antes de tudo, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos (LEONTIEV, 2004, p. 100).

A atividade humana, assim, é sempre significada externa e internamente. Essas categorias nos permitem tentar compreender a subjetividade do sujeito, como ele configura o seu real, e também as contradições que essa configuração enseja.

O significado, de acordo com Aguiar e Ozella (2013), é um traço constitutivo indispensável da palavra e, sendo uma propriedade da palavra, é um fenômeno da fala que faz a mediação do pensamento. Porém, temos que ter clareza de que as categorias significado e sentido devem ser compreendidas como uma unidade que se constitui contraditória do símbolo e do emocional. Os significados são o ponto de partida que vão em direção às zonas instáveis e fluidas, ou seja, nas zonas de sentido.

[...] o sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem inúmeras zonas de sentido que variam em sua instabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala. É a mais estável, unificada e precisa dessas zonas. (VIGOSTKI, 2000, p.465).

Essa categoria é muito complexa gerando dificuldades para ser apreendida, pois o sentido se aproxima da subjetividade, a qual se configura na possibilidade de organizar experiências convertidas em sentidos.

O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação, ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro. E esse dinamismo do sentido é o que nos leva ao problema de Paulham, ao problema da correlação entre significado e sentido. Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas esse significado não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido (VIGOTSKIY, 2000, p.465).

Assim, uma palavra tem um significado mais estável (por exemplo, aqueles apreendidos no dicionário), mas no uso efetivo da língua, nas interações, podem emergir sentidos novos, perpassados por aspectos emocionais e singulares para aqueles sujeitos. A escolha das palavras para dizer ao outro o que se pretende dizer e a compreensão das palavras nas relações se dão no amálgama das interações perpassadas pelo pensamento, e, portanto, também pelos afetos.

Nesse contexto, não podemos separar pensamento e afeto, pois o pensamento pressupõe a revelação dos motivos, necessidades e interesses do sujeito. Por isso, é

importante incluir a noção de *necessidades* e *motivos* para compreendermos o sujeito e seus sentidos.

As necessidades, nesse contexto, são concebidas como um estado de carência do sujeito que o conduz a ativar sua satisfação de acordo com as suas condições de existência.

[...] tal processo só pode ser entendido como fruto de um tipo específico de registro cognitivo e emocional, ou seja, a constituição das necessidades se dá de forma não intencional, tendo nas emoções um componente fundamental. Pode-se dizer que tais registros constitutivos das necessidades não necessariamente são provenientes das significações, podendo se constituir em afecções que ainda não foram significadas (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 306).

Isso não quer dizer que o sujeito jamais tomará consciência desse processo, ao contrário, quando esse processo se torna consciente, ou seja, quando o sujeito percebe a relação entre aquilo que o incita a agir e o resultado produzido pela sua ação, ele percebe o sentido de sua ação e do que a motivou.

Logo, se a emoção diz “não”, significa que os meios não estão disponíveis, por isso se diz que a emoção é quem define a disponibilidade dos recursos subjetivos do sujeito para atuar. A complexidade desse processo é marcada, assim, principalmente, pela força dos registros emocionais, geradores de um estado de desejo, de tensão, que mobiliza o sujeito, que cria experiências afetivas e desempenha papel regulador. (AGUIAR; OZELLA, 2013).

É importante salientar que esse processo só se completará quando o sujeito significar algo no mundo social como possível de satisfazer suas necessidades, que o impulsionará e o motivará na direção dessa satisfação. Assim, o movimento desse processo se define pela configuração das necessidades em motivos. O motivo é aqui entendido como aquilo que torna a necessidade concreta. Para entendermos esse sujeito, devemos, portanto, compreender seus motivos, o porquê de suas ações, as necessidades que o mobilizam. Os motivos contêm e articulam afetos, sensações, representações e percepções que são peculiares ao sujeito e somente se constituirão, como dito anteriormente, no encontro com o sujeito, ou seja, ao passo que for possível satisfazer suas necessidades.

Assim, entendendo que as FPS não são inatas, não são estáticas, que o desenvolvimento da inteligência é uma das funções de representação mais importantes, que pressupõe o desenvolvimento de sistemas semióticos, há que se

priorizar os aspectos aqui citados em relação à pessoa com deficiência intelectual. A escola desempenha um papel privilegiado nesse processo, entre cujos objetivos está o de promover o desenvolvimento da inteligência. É essencial pontuar que as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com os pressupostos teóricos aqui assumidos, se efetivarão, entre outros aspectos, por meio de mediações pedagógicas e semióticas. Nas mediações pedagógicas faz-se necessária intervenção adequada de forma a possibilitar às pessoas com DI trocas com outros sujeitos e com os objetos de conhecimento. Possibilitar situações em que possam agir sobre os objetos de conhecimento, explorar sua constituição física, estabelecer relações entre eles, levantar hipóteses etc. Concomitantemente às mediações pedagógicas, as funções semióticas devem estar presentes de forma sistematizada, com ênfase na ZDP, pois a pessoa com DI necessita explorar o real, o material sensorial e operar intelectualmente sobre ele, orientada pela palavra em funcionamento nas interlocuções. Assim, acredito que o processo de significação e sentido, para a pessoa com DI, se efetivará com maior propriedade se ela tiver oportunidades de estabelecer relações sociais que possibilitem novas condutas, novos comportamentos em relação a si e ao mundo, pois

[...] é nas relações que os sujeitos conhecem, apropriam-se do que os define socialmente, do que os diferencia. Nas relações convertem em próprias as ideias que circulam socialmente e, assim, vão se constituindo sujeitos: “aprendem” a si mesmos e ao mundo em torno deles, desestabilizando, dessa forma, a tese de que não aprendem e, nesse processo, os modos de funcionamento psíquico – cognição, imaginação e emoção – articulam-se de forma interconstitutiva, resultando na emergência do sujeito, de sua subjetividade. (CARVALHO, 2007, p. 5).

Portanto, fazem-se necessárias intervenções sistematizadas, mediadas pedagogicamente e semioticamente, de forma a criar possibilidades de reconfiguração e transformações, pois os efeitos de sentido são sempre produzidos nas relações, não esquecendo que o homem significa o mundo de forma distinta, ou seja, elabora seu significado de acordo com seu modo de pensar, de acordo com o vivenciado e, para a pessoa com DI, esse processo torna-se mais difícil quando as interações e intervenções são recortadas/categorizadas.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Uma vez conceituados a DI e o processo de desenvolvimento e constituição do homem, abordo, nesta seção, os aspectos gerais do processo de alfabetização e letramento. Para tanto, inicio com a pré-história da escrita à luz dos pressupostos histórico-culturais. Em seguida, são apresentados, de forma sucinta, os métodos de ensino da leitura e escrita, difundidos no Brasil, e como o processo de alfabetização e letramento é concebido pelo sistema escolar e pelos pesquisadores da área de educação, finalizando com reflexões a respeito de pesquisas científicas sobre a alfabetização e letramento, desenvolvidas com adultos com DI.

3.1 Percorrendo os caminhos da escrita

Conforme descrito anteriormente, para Vygotsky e Luria (1996), as mudanças de comportamento que ocorrem durante o processo de desenvolvimento é que possibilitam os avanços na transformação da criança em um adulto cultural. Os processos mentais superiores (memória, percepção, pensamento, imaginação, vontade) possibilitam a introdução no mundo dos símbolos, os quais são mediados pelas influências socioculturais e regidos pelas leis da internalização.

De acordo com esses autores, no desenvolvimento da memória cultural, há duas linhas fundamentais, uma que leva à memorização lógica e outra que leva à escrita.

No início do século XX, com o intuito de ampliar a compreensão e entendendo que a entrada na escola é um ponto de referência para o início da constituição da memória mediada externamente, esses pesquisadores desenvolveram estudos sobre a escrita e trouxeram várias contribuições para área da educação.

Vygotsky (2007, p. 183) criticou a forma como a escrita era apresentada ao aluno com ênfase no reconhecimento das letras ao invés do ensino da linguagem escrita buscando seu sentido social. Para o autor, essa forma de apresentação da escrita exige “enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno, e devido a tal esforço, o processo se transforma em algo independente, em algo que se basta a si mesmo, enquanto a linguagem viva passa a um plano posterior”, portanto, essa forma de conceber o ensino pode colocar a linguagem viva em segundo, plano muitas vezes dificultando os processos de aprendizagens dos alunos.

Quando a linguagem é imposta sem conexão com a realidade e sem significado, torna-se apenas uma habilidade técnica e mecânica, pois os educandos não se envolvem com a essência da língua. Vygotsky afirma que pouca atenção era dada à linguagem escrita como tal, pois, geralmente, o professor começava pelo aspecto técnico e esquecia a função social para qual a escrita foi criada, ou seja, para registro, expressão e comunicação.

O autor dá destaque à fala e a descreve como elo mediador para chegar à escrita. Assim, antes de nos apropriarmos da escrita, num primeiro momento aprendemos observando a ação dos outros, para depois incorporarmos a escrita aos nossos conhecimentos. De acordo com as proposições de Vygotsky, as primeiras relações que estabelecemos com os objetos de conhecimento ocorrem de forma externa, ou seja, de forma intersíquica, para, posteriormente, serem internalizados, e começarem a fazer parte do repertório, de forma intrapsíquica.

Esse processo se realiza por meio da mediação que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens. Os elementos básicos responsáveis pela mediação são os instrumentos, sujeito e objeto. Nesse processo, os instrumentos têm a função de regular as ações sobre os objetos e o signo revela as ações sobre o psiquismo das pessoas (objeto, figura, forma, fenômeno, gesto ou som – que representam algo diferente de si mesmo) (VYGOSTKY, 2007).

A mediação é vista como central no processo de desenvolvimento do homem, pois é por meio dela que as FPS, que são tipicamente humanas, desenvolvem-se. O desenvolvimento das FPS se relaciona com ações intencionais, quais sejam, planejamento e imaginação, enquanto as funções FPE, ao que é biológico, nato, extintivo, reflexo. A esse respeito, Vygotsky (2007, p.56) esclarece que

[...] O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar [...].

Partindo desse pressuposto, os gestos, entendidos como signos visuais, levam ao início de atividades complexas, que se constituem como os primórdios de escrita e leitura, os quais estão ligados à origem dos signos escritos por dois domínios: os rabiscos e os jogos. Esses domínios são considerados simbolismos de primeira ordem.

No primeiro domínio, as primeiras marcas impressas (rabiscos, traços), concebidas como ato de desenhar, evidenciam-se como resultado dos gestos da mão, os quais são entendidos como momento preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita. Nessa fase não lemos o que está escrito, mas o que acreditamos estar escrito. Posteriormente, a partir de mediações, as representações gráficas começam a designar objetos. Os desenhos começam a ser realizados a partir daquilo que conhecemos e não daquilo que vemos, ou seja, desenhamos de memória sem olhar para a pessoa ou objeto. “O desenho caracteriza-se assim por uma linguagem gráfica a qual surge tendo por base a linguagem verbal” (VIGOTSKI, 2007, p.127). Assim sendo, essas fases (rabisco, traços, gestos) indubitavelmente perpassam pela palavra.

O segundo domínio une gestos e linguagem escrita por meio do simbolismo no brinquedo, ou seja, nos jogos simbólicos. Nessa fase, os objetos começam a denotar outros e se tornam seus signos. O importante não é o objeto em si ou a sua similaridade com o real, mas a possibilidade de executar um gesto representativo. Os objetos adquirem uma função de signo com características próprias e o brinquedo representa um estágio embrionário o qual será remetido à escrita, mas isso só ocorre quando o indivíduo evolui para o simbolismo de segunda ordem, ou seja, quando descobre que pode desenhar ou representar, além de “coisas”, a fala.

Assim, segundo Vygotsky (2007), o simbolismo de segunda ordem refere-se à linguagem escrita, compreendida como um sistema de símbolos e signos que designam sons e palavras da linguagem falada. Estes, por sua vez, não são alcançados de maneira espontânea, mas intencional e sistematizada, e aparece a exigência de aprender a decifrar e compreender o que o outro diz por meio da apropriação do código.

Enquanto símbolos de segunda ordem, os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais. A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem desaparece como elo intermediário [...] a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada (VYGOTSKY, 1998, p. 141).

Tais aspectos são importantes quando pensamos na pessoa com DI. Temos que priorizar uma linguagem viva, conectada com a realidade e com significado para que evolua para o simbolismo de segunda ordem.

Essa especificidade da simbolização na escrita foi estudada e sistematizada por Luria (2006), o qual investigou o período inicial do desenvolvimento da escrita na criança e constatou que existe uma pré-história individual referente ao desenvolvimento da habilidade de escrever, na qual nos apropriamos de certo número de técnicas primitivas.

Conhecer essa pré-história, a meu ver, é importante para os professores, pois possibilitará conhecimentos acerca do que poderão propor aos seus alunos para ensiná-los a ler e escrever, já que na maioria das vezes as técnicas primitivas, alcançadas anteriormente, se perdem quando se entra na escola.

As origens desse processo reedificam o desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil. A escrita é uma função que se realiza culturalmente, por mediação, e os signos auxiliares são utilizados para lembrar uma ideia, um fato. Para essa objetivação, afirma Luria (2006), precisamos preencher duas condições que se relacionam com os domínios citados anteriormente: a) *relacionar as coisas ao nosso redor* (objetos de interesse e objetos que desempenham papel instrumental) e b) *exercer controle do nosso próprio comportamento*, ou seja, compreender que os signos (escrita) se encaixam na categoria de meios auxiliares e assim usar suas marcas, estabelecendo uma relação funcional.

Portanto, uma das condições fundamentais para o desenvolvimento da escrita é a compreensão da função auxiliar desempenhada pelos sistemas de signos. Isso quer dizer que devemos ser capazes de compreender que certos sinais (traços, linhas, pontos – marcas, enfim) podem ser usados para ajudar a relembrar algo ou transmitir uma ideia (LURIA, 2006). Assim, os *rabiscos* deixam de configurar-se em mera fixação dos gestos, e tem início a intenção de representar.

Esses signos primários (traços indiferenciados) não têm a intenção de desvelar o significado. Não servem para rememorar, pois a relação com a escrita, inicialmente, é puramente externa, intuitiva e imitativa, sem compreensão do mecanismo. Posteriormente, é possível observar uma linha, uma “mancha” funcionando como um signo auxiliar, não possuindo qualquer significado em si mesmo, mas participante de uma operação auxiliar de memória. Constata-se que a primeira forma de escrita não é diferenciada, mas a relação funcional com a escrita é inconfundível, pois os seres humanos usam marcas específicas para lembrar de um material. Essa marca, esse

sinal, tem como função organizar o comportamento, e depois, indicar a presença de um significado sem determinar qual é.

Aos poucos, ocorre um salto qualitativo, ou seja, a substituição de um signo primário *indiferenciado* por um outro *diferenciado*, denotando um conteúdo particular. Para melhor clareza desse processo, Luria (2006) sistematizou a produção escrita em cinco níveis: fase pré-instrumental ou pré-escrita; fase do signo primário; fase do signo símbolo; início de grafia com característica de escrita simbólica e escrita simbólica.

Na fase pré-instrumental ou pré-escrita, há ausência de compreensão pelo sujeito do mecanismo da escrita, a grafia não tem sentido linear. O signo não é usado como auxiliar mnemônico. Esse momento é concebido como estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos, há uma tentativa de imitar a escrita do adulto, fazendo rabiscos sem significado funcional, por isso essa relação é externa, não há consciência de que os rabiscos possam ajudar a lembrar o que foi dito para escrever, por exemplo.

Já a fase do signo primário configura-se como a primeira forma de escrita. Observa-se a presença de marcas específicas para lembrar objetos e há relação funcional com a escrita. Nenhum rabisco significa coisa alguma, mas sua posição, situação, relação com outros rabiscos conferem função auxiliar técnica de memória – ainda não desvenda o significado do que foi anotado, mas pode servir para o sujeito relembra o que foi dito. Esse momento também é conhecido como estágio da escrita não diferenciada. É uma fase instável e depois de algum tempo o significado do que foi registrado é esquecido.

Na fase do signo símbolo, a escrita começa a adquirir significação e caráter mnemônico. O signo-estímulo anterior é substituído pelo signo-símbolo. Ocorre uma aproximação entre as formas de escrita usadas pelo sujeito e o conhecimento do signo, aparece registro com letras de forma e manuscrita. O número, forma e cor começam a se relacionar às palavras; configura-se uma escrita diferenciada, mas esta escrita ainda é confusa. A ideia de usar desenhos, enquanto se registra, pode ser um meio utilizado para lembrar-se do escrito. Nessa fase o indivíduo descobre sua própria maneira de registrar.

No início de grafia com característica de escrita simbólica, a grafia apresenta características de escrita simbólica. O indivíduo é capaz de ler o que escreve. Sai do nível de imitação mecânica e começa a utilizar a escrita por imagens (pictográfica)

como recurso quando não conhece as letras. O avanço para a pictografia ocorre quando quantidades e formas começam a ser usadas. O desenho passa a ser uma forma de recordar, começando a convergir para uma atividade intelectual complexa. A princípio pode representar brincadeiras e depois se torna um meio de registro.

Na fase da escrita simbólica, o indivíduo compreende a leitura e produz escrita significativa apesar dos erros. Os registros efetuados são legíveis para os demais leitores. O indivíduo apresenta pensamento categorial para monitorar seus conhecimentos linguísticos. Corresponde ao primeiro estágio do desenvolvimento da escrita simbólica. Contudo, a relação com a escrita ainda é externa e a fala pode ocupar um lugar de mediação muito importante.

Vale ressaltar que a sistematização feita por Luria não é imutável, como explicitado e ratificado também por Vygotsky (2007), pois a apropriação da linguagem escrita se constitui por processos de involuções e evoluções¹⁴, ou seja, não segue uma linearidade de evoluções. Há idas e vindas, ocorrem modificações muitas vezes imprevistas, interrupções, metamorfoses, continuidades e descontinuidades, sucessos e insucessos, nas tentativas de escrita. Portanto, não há uma idade específica para acontecer e a passagem por um desses estágios não necessariamente significa que ele esteja totalmente superado. Os processos de involuções e evoluções permanecerão, pois trata-se de um processo histórico e singular, que envolve a produção de sentidos, que, por sua vez, é marcada pelas emoções.

Em relação ao adulto com DI, não é diferente. Não há uma idade fixa para aprender, desde que se considerem, entre outros aspectos, a plasticidade cerebral, as mediações e as oportunidades de vivenciar situações significativas.

Assim sendo, podemos afirmar que o desenvolvimento dos adultos com DI ocorre por meio de mediações e, no contexto de sala de aula, cabe ao professor observar e investigar os conhecimentos que os alunos trazem à escola, para intervir de forma consciente e planejada e reorganizar tais conhecimentos, elevando-os a outro patamar. É nesse aspecto que trazemos o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), pois se configura num espaço de trabalho em que o professor pode atuar para ampliar os conhecimentos do aprendiz. Para avançarmos de uma zona

¹⁴ Involuções: retrocessos, atrasos, anacronismos, empobrecimentos. Evoluções: enriquecimentos, melhoras, progressos, desenvolvimentos.

para outra, ou seja, do real para o proximal, é necessário conhecermos o que a pessoa com DI pode realizar sem ajuda (zona de desenvolvimento real) e o que ela pode realizar com a ajuda do outro (zona de desenvolvimento proximal). A ZDP configura-se assim num aspecto importantíssimo, pois indica as possibilidades de desenvolvimento.

3.2 O velho e o novo em relação ao ensino da escrita

A preocupação em compreender como se dá a apropriação do sistema de escrita se faz presente há muito tempo, como descrito anteriormente. Para melhor compreensão dos processos de leitura e escrita e suas múltiplas facetas, faz-se necessária uma imersão no contexto histórico para entendermos o que é concebido como ultrapassado ou tradicional e o que é revolucionário no ensino da leitura e escrita.

Com o advento da proclamação da República, a educação em nosso país ganhou destaque principalmente pelas utopias da modernidade. Nas palavras de Mortatti (2006, p.2), “[...] a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do ‘esclarecimento das massas iletradas’”. Transcorridos mais de 100 anos desde a implantação do modelo republicano de escola, observamos o que hoje nomeamos “fracasso escolar na alfabetização”. Durante esse período, o país vivenciou esforços e passou por mudanças para superar, em cada momento histórico, o que se considera tradicional e pouco eficiente no processo de ensino.

As disputas sobre questões dos métodos de ensino da leitura e escrita se evidenciavam entre aqueles que primavam por um novo e revolucionário método de alfabetização e os que defendiam os métodos considerados antigos e tradicionais.

Diversos estudiosos, tais como Cagliari (2009), Mendonça e Mendonça (2008), Carvalho (2009), entre outros, dividem as concepções e métodos de ensino da escrita em três períodos: a) Antiguidade e Idade Moderna – foco no método de ensino pela soletração); b) séc. XVI e XVII até a década de 1960 – reação contra o método de soletração. métodos sintéticos e analíticos) e c) séc. XX até 1986 – questionamento e refutação da associação de sinais gráficos da escrita aos sons da fala, psicogênese da língua escrita.

Mortatti (2010) amplia um pouco mais esses períodos, fazendo uma divisão em quatro momentos específicos. Primeiro momento (1876 a 1890) - defesa do método sintético. De acordo Mortatti (2006), no final do Império Brasileiro, o ensino carecia de organização. Nesse período havia poucas escolas as quais abrigavam alunos de todas as séries. Para o ensino da “leitura”, era utilizado o método sintético (da “parte” para o “todo”). Nesse método, apresentavam-se primeiramente as letras e seus nomes (soletração/alfabético), ou seus sons (método fônico), ou as famílias silábicas (método da silabação), sempre em “ordem crescente de dificuldade”. Posteriormente, ensinava-se a ler palavras e frases isoladas. Já em relação à escrita, o ensino era por meio de cópia, ditados, formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras, portanto, restringindo-se fortemente ao ensino de caligrafia e ortografia correta da língua.

Para a autora, o segundo momento (1890 a 1920) é marcado pela reforma na educação ocorrida em 1890, na cidade de São Paulo, que teve como base a reestruturação do ensino e defesa do método analítico, para tentar vencer os problemas de alfabetização enfrentados naquele momento. Ganha destaque o “novo e revolucionário” método analítico. De acordo com esse método, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo” para posteriormente serem trabalhadas as partes constitutivas. O “todo”, dependendo de seus defensores, considerava a palavra, ou a sentença, ou a historieta. Em relação à escrita, esta continuou a ser entendida como uma questão de caligrafia (vertical ou horizontal), de tipo de letra a ser usada (manuscrita, imprensa, maiúscula ou minúscula). Foi nesse período que o termo alfabetização começou a ser utilizado e fundou-se outra nova tradição, ou seja, o ensino da leitura e escrita passou a ser tratado como uma questão de ordem didática, subordinada às questões de ordem psicológica da criança com ênfase em “como ensinar” e a “quem ensinar” (MORTATTI, 2006).

O terceiro momento (1920 até 1970) descrito pela autora caracteriza-se pela conciliação entre o método sintético e o analítico. Nesse período passaram-se a utilizar métodos mistos ainda envolvendo a caligrafia ou ecléticos. A partir da década de 1920, em decorrência da “autonomia didática”, entraram em vigor os chamados métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa). Há então uma tendência de relativização da importância resultante das revolucionárias bases psicológicas da alfabetização em que se mediam os níveis de maturidade para o

aprendizado da leitura e escrita, por meio de testes que organizavam classes homogêneas com o intuito de garantir a eficácia da alfabetização. O aprendizado da leitura e escrita passa a envolver “uma questão de ‘medida’, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade [...]” (MORTATTI, 2006, p.9). Tanto o ensino da leitura quanto o da escrita demandavam um período preparatório. Nessa fase, que se estendeu até 1970 aproximadamente, funda-se uma nova tradição subordinada às de ordem psicológica, como afirmado anteriormente.

O quarto e último momento considerado pela autora inicia-se em 1980, no qual os métodos anteriores passam a ser sistematicamente questionados. A busca de soluções para esse problema introduziu no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização. O eixo das discussões que outrora se referiam aos métodos se desloca para o processo de aprendizagem resultante das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985). De acordo com essas pesquisas e de modo conciso, a apropriação do alfabeto implica um processo evolutivo em que o aluno passa por etapas (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética) a partir de hipóteses que o próprio sujeito formula. Por meio dessa teoria, tenta-se desvendar o processo de aprendizado, mostrando-se que a alfabetização não depende tanto do método de ensino e de livros didáticos. Segundo as autoras, cada criança desenvolve sua própria maneira de aprender a ler e escrever, buscando construir seu conhecimento por meio de elaboração de hipóteses e isso é produto de um conflito cognitivo que permite a ela avanços frente ao sistema de escrita. Esta abordagem se apoia no pressuposto da epistemologia genética, proposto por Jean Piaget.

Gontijo (2014) assevera que essa concepção foi incorporada ao discurso pedagógico e político e, mesmo sendo criticada por seu caráter biopsicologizante, continua presente nas orientações do Ministério de Educação (MEC) para o ensino da escrita.

As discussões sobre a eficácia ou não dos métodos não cessaram. Conforme pontuado por Soares (2003), Gontijo (2008), Kleiman (2012), Mortatti (2004), entre outros, a apropriação da escrita ainda hoje é apresentada na escola com ênfase no método sintético-analítico com modelo de letramento autônomo, ao invés do ensino da linguagem escrita com significado numa perspectiva de letramento ideológico.

A esse respeito, há um consenso entre esses pesquisadores quando definem a alfabetização, praticada nas instituições de ensino, como aquisição da escrita como

código, ou seja, a capacidade de codificar e decodificar símbolos. Alfabetização ainda hoje é concebida como processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas. Esse processo por si só não é suficiente.

[...] A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a “ilusão da autonomia” (“autônomo” é aquele que “entende o que a professora diz; aquele que realiza, sozinho, as tarefas; é aquele que “não precisa perguntar”; é aquele que “não precisa dos outros”. Revela-se o mito da auto-suficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os “fracos e incompetentes”) (SMOLKA, 2003, p.50).

Constata-se, assim, que ocorre uma negação do conhecimento àquele que mais precisa, pois se cria uma imagem de aluno que nem sempre condiz com a realidade. Sobre esse aspecto, Smolka (2003, p. 38) concorda com os pressupostos de Vygotsky e Luria quando afirma que a escrita trabalhada sem função explícita perde o sentido, ou seja, “[...] a escrita, na escola, não serve para coisa alguma a não ser ela mesma”.

Evidenciamos assim uma alfabetização que extingue a capacidade de apropriação de conhecimentos por parte do aluno, em que se vislumbram a codificação (escrita) e a decodificação (leitura) de sinais gráficos, por meio de memorização de letras, sílabas, transformando apenas a fala em escrita desprovida de sentido para o aluno.

Em conformidade com esse pensamento, Gontijo (2008, p. 16, 17) afirma que em sentido amplo a alfabetização “[...] é o processo de inserção no mundo da linguagem escrita [...]”. Esse processo “[...] implica a ação de levar a aquisição dos símbolos que compõem um dado sistema de escrita”. Smolka (2003) ratifica esse pensamento e o completa afirmando que, em sociedades que dominam a indústria cultural, são necessárias condições efetivas do ensino da leitura e escrita. Afirma que a alfabetização tem implicações político-econômicas e, se, por um lado, questões político-econômicas anunciam o acesso, por outro inviabiliza a alfabetização pelas condições da escolarização.

Isso remete diretamente a uma parcela específica da população que vivencia o fracasso escolar no que diz respeito à apropriação do sistema de escrita, quais sejam, as pessoas com DI. É notório que o acesso à instituição já se faz presente, mas a

alfabetização e, por conseguinte, o letramento ainda não são viabilizados e as leis básicas do desenvolvimento do ser humano não são suprimidas, dando-se maior visibilidade à patologia. As condições de ensino na escola apresentam inúmeras defasagens que não impactam apenas o aluno com deficiência, mas todos os alunos.

[...] o processo de elaboração mental da criança na construção do conhecimento sobre a escrita, que inicialmente passa pela linguagem falada, fica terrivelmente dificultado porque a escrita apresentada na escola é completamente distanciada da fala das crianças, e, na maioria das vezes, é o que não se pensa, o que não se fala. Ou seja, a “defasagem” não é apenas uma contingência da forma escrita de linguagem, mas é também produto das condições de ensino (SMOLKA, 2003, p. 60).

De acordo com as palavras de Smolka, a forma como concebemos o processo provoca um conflito, não simplesmente cognitivo, mas essencialmente social. Essa inadequação afeta de forma contundente todos os educandos, no entanto, damos maior destaque às pessoas com DI, que, nesse cenário escolar, deparam-se com inúmeras desvantagens para além da apropriação de conhecimentos culturais e historicamente produzidos pelo homem, com as situações referentes à acessibilidade, respeito à diferença, às particularidades e especificidades de cada um.

Nessa direção, concordo com Vygotsky (2007) ao demonstrar em suas pesquisas a forma reducionista com que a escola trata a questão da escrita, ignorando a especificidade do funcionamento simbólico e concebendo-a como uma habilidade sobrevinda de fora para dentro e que, para ser compreendida, bastaria apenas o aprendizado de algumas técnicas.

Esse aspecto deve ser considerado para que deixemos de pensar apenas no processo de alfabetização e contemplemos o processo mais amplo de letramento. A esse respeito, os estudiosos preocupam-se fundamentalmente com investigações que perpassam a concepção de escrita, seus usos, funções e efeitos, tanto para o indivíduo (que já conhece a escrita ou não) quanto para a sociedade. Nessa esteira de estudos, observamos a amplitude e imbricações do conceito de letramento como fenômeno social complexo e heterogêneo. De acordo com Vóvio e Kleiman (2013, p. 178),

No campo da educação, os termos “alfabetização e letramento”, nas últimas três décadas, ganharam estatuto de binômio: não são termos intercambiáveis, mas considerados como relacionados, sendo o último apontado como responsável por agregar novos sentidos e formas ao processo de alfabetização e novas atribuições aos professores e à

educação escolar.

De acordo com as autoras, a alfabetização e o letramento são inter-relacionados, pois um depende do outro para ter continuidade. A alfabetização é aquela que proporciona o início, ou seja, o indivíduo aprende a decodificar a letra, o som, aprende a palavra, o formato da letra, e o letramento contempla o uso efetivo desse código em âmbito social.

O letramento, de acordo com Soares (2002), relaciona-se com o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita. Está diretamente relacionado, portanto, com a língua escrita, seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita. É entendido como prática social desenvolvida em diversas instituições sociais (família, igreja, entre outros). É por meio do desenvolvimento da habilidade de ler e escrever, em situações cotidianas, ou seja, em práticas sociais, que o letramento se efetivará.

A sociedade urbana brasileira, especialmente nas regiões sudeste e sul, está voltada para as inovações e tecnologias e isso é inegável. Em vários lugares para onde olhamos nos deparamos com cartazes, *outdoors* com propagandas, nomes de lojas, panfletos, placas de sinalização, entre várias outras formas de escrita. O nosso cotidiano está cercado pela escrita, mas nem todos desenvolvem a capacidade de decifrá-la e, sobretudo, compreendê-la. Essa habilidade implica

[...] a capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidade de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever [...] (SOARES, 2003, p. 91-92).

Os conceitos alfabetização e letramento estão correlacionados, ou seja, a alfabetização é concebida como processo inicial e letramento como processo que segue para o resto da vida e se relaciona com a prática social que a pessoa faz da escrita. O letramento não pode ser concebido como uma coisa única. As concepções comumente difundidas de letramento, de acordo com Street (2014), comportam dois pares de conceitos: os *modelos de letramento* (autônomo e ideológico) e os

componentes do fenômeno do letramento (eventos de letramento, práticas de letramento e práticas comunicativas).

No primeiro caso temos dois modelos, o modelo autônomo e o modelo ideológico. No modelo autônomo, o letramento é concebido “[...] como um conjunto separado, reificado de competências ‘neutras’, desvinculado do contexto social [...]” (STREET, 2014, p.129). Esse modelo considera a escrita como produto completo em si mesmo, não estando preso ao contexto de sua produção para ser interpretado.

Durante muito tempo a compreensão de alfabetização esteve respaldada numa concepção mecânica do processo de ensino da língua escrita em um modelo autônomo. Não que isso não ocorra nos dias atuais, porém, aos poucos e à medida que as pesquisas científicas em educação se desenvolvem e se disseminam, o processo de ensino da língua escrita passa a englobar, além da codificação e decodificação da escrita, o seu uso social, em outras palavras, um processo de alfabetização e letramento que vislumbra o modelo ideológico.

O modelo ideológico concebe

[...] as práticas letradas como inextricavelmente ligadas a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade. [...] O modelo ideológico [...] não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo (STREET, 2014, p.172).

Esse modelo reconhece a multiplicidade de letramentos, uma vez que os significados e usos das práticas de letramento estão relacionados a contextos culturais específicos e a relações de poder e ideologia, não sendo simplesmente tecnologias neutras.

De acordo com Street (2014), um dos motivos de o modelo ideológico não ter ganho destaque é a pedagogização do letramento com ênfase no modelo autônomo. A construção e a interiorização do modelo autônomo de letramento se constituem por diversos meios, no ambiente escolar, tais como: distanciamento entre língua e sujeitos; usos metalinguísticos (competências independentes e neutras); privilégio da leitura e escrita em detrimento do discurso oral e filosofia da linguagem (estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso da língua).

Para o desenvolvimento conceitual do letramento com vistas ao modelo ideológico, faz-se necessária uma reavaliação da importância do contexto na análise

linguística que supria a “grande divisão por conceitos mais ricos e menos etnocêntricos” (STREET, 2014, p. 173). Na tentativa de romper com essa divisão, Street (2014) sugere pesquisas sobre a oralidade e letramento. Nesse sentido, o autor emprega e desenvolve os *componentes do fenômeno do letramento*, dividindo-os em eventos de letramento, práticas de letramento e práticas comunicativas.

Por evento de letramento subentendem-se “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (HEATH, 1982 apud STREET, 2014, p. 173).

Soares (2003) partilha dessa concepção e a completa afirmando que os eventos de letramento podem ocorrer de várias formas: na interação face a face (interagir oralmente com a mediação da leitura ou escrita de uma notícia de jornal, de um texto, por exemplo), na interação a distância entre autor-leitor ou leitor-autor (carta, anúncio, livro, por exemplo).

Como prática de letramento, Street emprega o termo “práticas letradas” como conceito mais amplo em que “[...] as práticas letradas incorporam não só os ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também ‘modelos populares’ desses eventos e pré-concepções ideológicas que os sustentam” (STREET, 2014, p. 174).

Nessa mesma direção, Soares (2003) afirma que as práticas de letramento são definidas tanto pela participação do indivíduo quanto pelas concepções sociais e culturais que configuram o evento e determinam sua interpretação para assim dar sentido ao uso da leitura e escrita em uma situação particular. A distinção entre os dois termos, para a autora, é apenas metodológica.

Essa noção de práticas letradas, desenvolvida por Street, foi ampliada por Grillo (1986), incluindo a noção de práticas comunicativas em geral, as quais incluem

[...] as atividades sociais por meio das quais se produz linguagem ou comunicação”, “o modo como essas atividades se encaixam em instituições, ambientes ou domínios que, por seu turno, estão implicados em outros processos sociais, econômicos, políticos e culturais mais amplos [...]. (GRILLO, 1986, p. 8 apud STREET, 2014, p.174).

Marcuschi (2007) também comunga dessa concepção e afirma que do movimento entre os eventos de letramento e as práticas de letramento emergem as práticas comunicativas. Se, por um lado, os eventos e práticas de letramento são

mediados por textos escritos, por outro, os eventos orais ou atos comunicativos que ocorrem nesse processo são mediados e transmitidos por textos falados. O letramento assim é também, segundo o autor, uma prática comunicativa de letramento, complexa e rica.

O letramento, conforme descrito por Street (2014), é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e escrita, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos. Marcuschi (2010, p.21) acrescenta que o letramento “distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo”.

Mediante o exposto, Street (2014) sugere que os estudos contemplem o letramento, atrelando-o à análise do discurso, pois, na prática real, o aspecto interativo entre oralidade e letramento fica disfarçado pelas imposições e convenções linguísticas que representam as modalidades linguísticas como se existisse uma grande divisão entre oralidade e letramento.

Afirma ainda que os gêneros são formas comunicativas, respectivamente padronizadas, que devem ser incorporadas na fala e na escrita. Essa apropriação legítima e dá credibilidade àquilo que se quer comunicar. Depreendemos desses pressupostos que leitura e escrita são processos distintos e congruentes, podendo ser compreendidos em uma dimensão individual e em uma dimensão social.

Analfabetos, portanto, “podem utilizar em seu discurso oral características apontadas como exclusivas do discurso escrito, indicando sua imersão no letramento, por meio de práticas orais de socialização do escrito e de aprendizagem não escolar da cultura letrada” (MORTATTI, 2004, p. 107).

O mesmo podemos dizer das pessoas com DI. O fato de não terem se apropriado da linguagem escrita não significa que não possam se apropriar dos fenômenos do letramento. Haja vista que, conforme descrito anteriormente, mediações e interações com contextos significativos possibilitam o processo de desenvolvimento das FPS bem como a internalização do contexto histórico e cultural.

Assim, tomando-se esse processo como dimensão individual, o termo letramento é visto como um atributo pessoal, posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever. Tomando-se a dimensão social, ela não pode ser concebida, pura e simplesmente, como um conjunto de habilidades individuais; e sim como um “conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes

formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem” (MORTATTI, 2004, p.105).

A escola, infelizmente, na maioria dos casos, de acordo com Souza e Barbosa (2006), tem se preocupado não com o letramento enquanto prática social, mas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização. Nesse cenário, as práticas incipientes de alfabetização e letramento se fazem presentes e incluem-se alunos oriundos das diferentes culturas, de diferentes gêneros, de diferentes etnias e também os alunos com deficiência, assim, as práticas de letramento, como bem pontuado pelos estudiosos aqui apresentados, não podem ser neutras e descontextualizadas.

Geralmente, se estabelecem vínculos entre os conceitos alfabetização e escolarização, mas há uma dificuldade em se agregar a esses dois conceitos o de letramento. O vínculo entre a alfabetização e escolarização é considerado natural e inquestionável tanto para o senso comum quanto para a área da educação, uma vez que a concepção vigente concebe a escola como o local onde se ensina e se aprende a tecnologia da escrita, enquanto a correlação entre letramento e escolaridade ainda é imprecisa e complexa (SOARES, 2003).

Essa dificuldade em estabelecermos confronto ou comparação entre alfabetização, letramento e escolaridade se faz presente também nas formas de concebermos sua avaliação. Para evidenciarmos esse aspecto, basta tomarmos como exemplo as avaliações de desempenho educacional que vêm ocorrendo nas instituições escolares e não escolares.

Em relação às avaliações em ambientes formais (escola), essas visam identificar a posse ou não da tecnologia escrita, e a relação com o letramento, na maioria das vezes, está relacionada aos níveis de letramento em função do *grau de instrução* e que são definidos da seguinte forma:

Nível 1 de letramento: um a três anos de escolarização - "ultrapassagem do analfabetismo" pela aquisição do "mínimo dos mínimos em termos de alfabetização e letramento";

Nível 2 de letramento: quatro a sete anos de escolaridade - "em que um domínio mínimo das práticas letradas terá sido alcançado, possibilitando a participação nelas, na vida social;

Nível 3 de letramento: oito ou mais anos de escolaridade - "em que terão sido atingidas as competências letradas que constituem o mínimo estabelecido para a educação básica tal como definida constitucionalmente" (FERRARO, 2002 apud SOARES, 2003, p. 97).

Essa forma de concebermos os níveis de letramento nos direciona a crer que, quando o indivíduo atinge determinado grau de instrução/escolarização, conseqüentemente atingirá determinado nível de letramento. Mas, será que é isso mesmo que acontece? Quantos educandos passam anos nas escolas e não se apropriam da linguagem escrita? Quantos educandos passam por aprovações automáticas sem se apropriarem sequer da técnica de decodificar/codificar?

É o que ocorre no estabelecimento dos padrões do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Além das limitações apontadas, essa forma de conceber o letramento não atende às especificidades do aluno com DI, até mesmo porque é notório que o tempo de aprendizagem, de aquisição de habilidades (das mais diversas) é mais lento e difere de aluno para aluno de acordo com as dificuldades apresentadas no contexto da DI.

O mais provável é que a grande maioria de jovens com DI, que frequentam a escola há mais de oito anos e sem reprovação até o terceiro ano escolar, não se enquadre nem mesmo no nível 1 de letramento, uma vez que a apropriação do sistema de escrita alfabética por si só é um grande desafio.

Por outro lado, a avaliação do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), que ocorre fora dos âmbitos escolares, a meu ver, é mais coerente que a aplicada nas instituições de ensino, dissociando a concepção de nível de letramento do grau de instrução. O Inaf contempla as características do termo analfabeto¹⁵ comumente difundido, mas também contempla níveis de alfabetismo de pessoas que são capazes de localizar uma simples informação até as que são capazes de realizar inferências e sínteses.

O indicador elaborado pelo Inaf visa compreender o alfabetismo e sua evolução. O termo “alfabetismo funcional” é usado apenas quando, por exemplo, a pessoa só sabe assinar o nome, e, além da classificação analfabetismo funcional, o Inaf define três níveis de alfabetismo:

O nível 1 de alfabetismo corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos, cuja configuração auxilia o reconhecimento do conteúdo solicitado. Por exemplo, identificar o título da revista utilizada na testagem ou, num anúncio, localizar a data em que se inicia uma campanha de vacinação [...].

¹⁵ O termo analfabeto, de acordo com Ribeiro (2003), refere-se às pessoas que não sabem ler e escrever. Esse estado ou condição traz consigo outros juízos de valores tais como: ignorância, burrice, cegueira, dentre outros.

O nível 2 de alfabetismo corresponde àquelas pessoas que conseguem localizar informações em textos curtos. Por exemplo, numa carta reclamando de um defeito numa geladeira comprada, identificam qual o defeito apresentado [...]. Conseguem também localizar informações em textos de extensão média, mesmo que a informação não apareça na mesma forma literal em que é mencionada na pergunta [...].

O nível 3 de alfabetismo corresponde à capacidade de ler textos mais longos, podendo orientar-se por subtítulos, localizar mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas. As pessoas classificadas nesse nível mostram-se capazes de relacionar partes do texto, comparar dois textos, realizar inferências e sínteses (RIBEIRO, 2003, p. 16-18).

A forma de concebermos a alfabetização e o letramento nesses dois tipos de avaliação é distinta. Para Ribeiro (2002), o desafio que se impõe na atualidade diz respeito a uma concepção ampla de alfabetismo que contemple as suas dimensões individuais e sociais.

Com o intuito de precisar os fundamentos teóricos e empíricos sobre o significado de alfabetismo funcional, Ribeiro (2002) realizou um estudo com jovens e adultos e levantou quatro categorias sobre os graus de analfabetismo: analfabetismo absoluto, analfabetismo funcional (baixo nível de compreensão do texto escrito com os limitados usos que fazem dessas habilidades em sua vida diária), nível básico de compreensão da leitura e uso mais intenso e diversificado da linguagem escrita. De acordo com a autora os graus mais baixos de alfabetismo foram dos sujeitos de origem rural.

Foi a partir dos dados coletados que Ribeiro (2002) extraiu algumas indicações pedagógicas, entre elas, a de que os programas que têm a alfabetização como conteúdo devem se preocupar também com o processamento de informações, a partir de diferentes tipos de texto, e promover atitudes favoráveis para que a sua aquisição e o desenvolvimento cultural se efetivem.

Para a autora, jovens e adultos de origem rural, por exemplo, deparam-se com espaços restritos para participação, e geralmente se valem “da linguagem oral para fazer frente às suas necessidades de expressão, informação e aprendizagem [...]” (RIBEIRO, 2002, p.50), assim, não devemos limitar a alfabetização a aspectos metacognitivos e sim considerar também atitudes relacionadas a práticas culturais em que o alfabetismo tem ocorrido. Segundo a pesquisadora, os educandos, ao enfrentarem tarefas significativas, experimentam também estratégias diversas que lhes possibilitarão refletir sobre a eficácia ou não em cada situação.

Acrescenta ainda que a escola privilegia os gêneros literários, priorizando sua organização interna, sua estrutura composicional, sua forma de organização dos elementos coesivos, seus tipos de linguagem, a abordagem de seus assuntos etc., de modo que, na escola, o letramento é abordado por meio de critérios pedagógicos e, no caso específico da leitura e escrita, as práticas sociais de letramento são transformadas em práticas de letramento *a ensinar*. Essas se transformam em práticas de letramento ensinadas e, posteriormente, adquiridas, e são incorporadas aos currículos, aos programas, aos projetos pedagógicos, e, portanto, são as que "ocorrem na instância real da sala de aula".

Mediante o exposto, se tomarmos como base as medidas censitárias que foram sendo elaboradas e aplicadas ao longo das últimas décadas, constataremos, sem dúvida alguma, que houve avanços no que diz respeito à concepção de alfabetização e letramento, contudo, mesmo com os avanços conceituais, os critérios avaliativos se baseiam mais no fenômeno da alfabetização que no fenômeno do letramento.

Diante dos pressupostos apresentados, é possível afirmar que, pela ausência de uma compreensão mais profunda de letramento, ainda há dúvidas sobre a correspondência entre o letramento desenvolvido na escola e o letramento desenvolvido na sociedade.

Concordo, assim, com Street (2014) e Marcuschi (2007) sobre a necessidade de o trabalho pedagógico considerar também as práticas comunicativas, resultantes de eventos e práticas de letramento, as quais sem dúvida alguma perpassam por textos escritos e por textos falados. Em relação à pessoa com DI, temos que ter clareza que, quando

[...] adentra na cultura, não somente toma algo dela, não somente assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1995, p. 305).

Assim, o conceito de letramento, na contemporaneidade, refere-se não somente à pessoa que sabe ler e escrever, mas, em uma visão mais ampliada, considera que todos são letrados, pois estão inseridos em uma mesma cultura e têm conhecimentos que possibilitam criar estratégias para realizarem cálculos, decifrar letras e palavras, entre outros.

Sob esse aspecto, Tfouni (2006, p. 20-21) afirma que o letramento não se restringe

[...] somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as conseqüências da *ausência* da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos. A ausência, tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e como conseqüência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais.

Do ponto de vista da autora, não existe “grau zero” de letramento em sociedades modernas, o que existe são “graus de letramento”, sem a admissão de sua inexistência. Segundo Tfouni (2006), nessas sociedades existe desenvolvimento científico e tecnológico, resultante do letramento, mas também existe um desenvolvimento correlacionado ao nível individual, ou de pequenos grupos sociais, que independe da alfabetização e da escolarização. Dessa forma, “letradas” seriam as pessoas que sabem ler e escrever e o termo “iletrado” poderia ser utilizado como sinônimo de analfabeto.

A esse respeito, Rojo (2009, p.101) destaca que um dos objetivos da escola é permitir que os alunos participem de práticas sociais de leitura e escrita (letramentos) e, para fazê-lo, urge considerar os “multiletramentos ou letramentos múltiplos, os letramentos semióticos e os letramentos críticos e protagonistas”. Para que isso se efetive, Kleiman (2005, p.10) chama-nos a atenção à postura do professor. Segundo a autora,

[...] o sucesso do letramento escolar depende da capacidade do professor de conhecer e se relacionar com práticas não-escolares de letramento construídas por outros agentes em outras instituições ou agências de letramento, que podem ser até mais bem-sucedidas no processo de introdução da cultura letrada.

De acordo com o exposto, é preciso que a escola considere essa multiplicidade de agências de letramento, pois não podemos esquecer que os adultos em escolarização tardia ou com DI, foco de nosso interesse, têm em comum trajetórias marcadas pelo insucesso e exclusão e, entre essas marcas, está o fato de não dominarem plenamente as competências referentes à leitura e escrita, altamente valorizadas pela sociedade. Contudo, como afirmado por Tfouni (2006), não podemos dizer que eles possuem grau zero de letramento.

A perspectiva do alfabetizar letrando deve assim ser concebida desde o momento em que a pessoa – com DI ou não – ingressa na escola. Temos, enquanto professores, que prover as melhores ferramentas para que possam desenvolver as FPS. Nosso olhar deve ser prospectivo e não limitado, só assim poderemos vislumbrar uma escola que permita às pessoas com DI, além do acesso à escola, ao ensino com qualidade.

3.3 O adulto com deficiência intelectual no contexto de alfabetização e letramento

Atualmente, muitas pessoas com deficiência intelectual já têm uma expectativa de vida que ultrapassa os 60 anos. Não obstante, também é significativo o número de pessoas adultas com deficiência intelectual que se encontram em desvantagem no que diz respeito à aquisição da língua escrita.

Teoricamente, nas duas últimas décadas, foram oferecidas vagas e condições de matrículas para essa população, contudo, mesmo com o espaço garantido, “condições de permanecerem e serem bem sucedidos em sua trajetória escolar, ainda é meta a ser alcançada”. (SIEMS, 2012, p.63)

As produções científicas¹⁶ sobre alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual configuram-se um campo de conhecimento que necessita ser estudado. Embora existam muitas pesquisas sobre alfabetização e letramento¹⁷ de pessoas com deficiência intelectual, a maioria foi desenvolvida junto a crianças. Contudo, se, por um lado, a alfabetização de adultos com DI não está sendo tratada com expressividade no conjunto das produções científicas nacionais, por outro, alguns estudiosos têm se preocupado com a temática e sinalizado as possibilidades de desenvolvimento para essa faixa etária. Pesquisas como as de Shimazaki (2006), Bins (2007), Afonso (2011), Santos (2012) e Cruz (2013) apresentam resultados significativos referentes ao processo de alfabetização e letramento de adultos com DI.

Shimazaki (2006) desenvolveu uma pesquisa, no município de Maringá/PR, sobre o processo de alfabetização e letramento de jovens e adultos com deficiência intelectual com o objetivo de comparar o grau de letramento, o nível de compreensão de leitura e a produção escrita de 11 sujeitos, antes e depois de um programa de

¹⁶ Shimazaki (2006), Bins (2007), Afonso (2011), Santos (2012) e Cruz (2013).

¹⁷ Levantamento bibliográfico realizado no banco de dados Capes, SCIELO, BDTD.

práticas de letramento, por meio de uma pesquisa-ação. A partir dos resultados alcançados, Shimazaki (2006) constatou que os sujeitos passaram a adotar uma postura mais reflexiva sobre a leitura e escrita após a intervenção, bem como maiores possibilidades de produção de textos com coerência e utilização da leitura e escrita em situações reais do cotidiano, contudo, os sujeitos leem e escrevem apenas palavras soltas e pequenas frases, e a prática social da leitura e escrita é restrita, o que dificulta, entre outros aspectos, a inserção no mercado de trabalho.

No ano seguinte, por meio de uma triangulação entre alfabetização, educação de jovens e adultos e adulto deficiente intelectual, foi publicado o estudo realizado por Bins (2007), que investigou os aspectos psico-socioculturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes intelectuais junto a nove sujeitos, em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. A metodologia adotada foi o estudo de caso e a técnica para coletar os dados foi a entrevista semiestruturada. Os resultados evidenciaram que os processos de alfabetização de jovens e adultos, embora ocorrendo na Educação de Jovens e Adultos (EJA), encontram-se, ainda, desvinculados da realidade dos alunos, já que os conhecimentos prévios por eles acumulados não estão sendo levados em conta nos planejamentos e na avaliação, fato esse que acaba por se projetar em práticas educativas esvaziadas de significação para os alunos. A alfabetização está relacionada à concretização de sonhos e à busca de uma vida mais justa e digna. Os sujeitos interagem com vários portadores de textos, mas o aprender significa principalmente ter autonomia, saber ler o nome do ônibus para ir à escola sozinho, ler os preços no supermercado e, sobretudo, ingressar no mercado de trabalho.

Deslocando o olhar das práticas educacionais em sala de aula, em 2011 foi publicada a pesquisa realizada por Afonso, que utilizou um programa denominado ProgLeit nas residências de jovens e adultos com DI, para fazer intervenção em alfabetização e letramento. Afonso objetivou avaliar a aprendizagem de leitura e escrita de aprendizes com deficiência intelectual, expostos ao módulo I do ProgLeit, aplicado por seus familiares em suas residências, e investigar o comportamento dos familiares enquanto monitores do ProgLeit. Os dados, coletados por meio de pesquisa experimental, foram analisados pelo delineamento de sujeito único. Os resultados indicaram que a inserção do ProgLeit na residência dos aprendizes e aplicação pelos

familiares podem ser uma proposta promissora de aprendizagem para essa população.

De maneira semelhante, no ano de 2012 foi publicada a pesquisa de Santos, realizada em ambiente escolar. Santos (2012) utilizou o software educativo Mestre® para levar a efeito sua pesquisa, cujo objetivo foi apresentar um procedimento de ensino para aquisição dos repertórios de leitura e escrita, a partir de discriminações condicionais, para aprendizes com deficiência intelectual. A coleta de dados foi realizada em cinco etapas, utilizando: palavras ditadas (A), figuras (B) e palavras escritas (C), leitura oral (D) e construção de palavras (E). Foram ensinadas as relações AB, CC, BC, CE e AE e testadas as relações AC, CB, CD e BE. Ao final do estudo, considerando o tempo de treino, Santos (2012) comprovou a eficácia e a melhora nos repertórios de leitura e escrita e os resultados alcançados foram condizentes com a pesquisa científica da área, demonstrando que práticas pedagógicas fundamentadas no modelo de equivalência de estímulos podem beneficiar essa parcela da população.

O estudo de Cruz, publicado no ano de 2013, versou sobre a acessibilidade cognitiva para o letramento de jovens com DI. A investigação teve por objetivo descrever os procedimentos voltados para a acessibilidade cognitiva utilizados na concepção e desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem - Avaler, em uma pesquisa sobre práticas de letramento para jovens com deficiência intelectual fundamentada em teorias construtivistas. Por meio de uma pesquisa-ação junto a dois professores e nove alunos de uma escola especializada, Cruz e Monteiro (2013) utilizaram um software de apresentação e um editor de textos, em que os alunos escreviam com e sem mediação do professor. Também realizaram atividades online, com o uso de site de buscas, de provedor de correio eletrônico, leitura de matéria de revista eletrônica, “videokê” (videoclipes com legenda para cantar a música) e o Avaler, desenvolvido especialmente para a pesquisa, atividades estas caracterizadas como “práticas de letramento”, durante dez meses. Os resultados evidenciaram interesse dos alunos pelas atividades propostas e a realização espontânea de tentativas de leitura e escrita, bem como associações de ideias e compreensão de textos apresentados no Avaler, concebido a partir da Teoria da Flexibilidade Cognitiva.

Mediante o exposto, é factual que todas as pesquisas destacam a necessidade de um olhar mais atento para essa faixa etária. Olhar esse que redimensione as

práticas pedagógicas considerando não somente a idade mental, mas a idade cronológica, as possibilidades de desenvolvimento e outras especificidades dos alunos, e que se debruce sobre o estudo de intervenções pedagógicas sistematizadas que as levem em consideração.

A partir dos resultados das pesquisas apresentadas, observa-se um esforço dos pesquisadores em colocar em pauta questões referentes à alfabetização e ao letramento do adulto com DI. Adultos com DI geralmente têm as habilidades de compreensão e interpretação comprometidas quando as mediações (pedagógicas e semióticas) são inadequadas, escassas ou inexistentes e têm poucas oportunidades de manusear materiais para leitura e escrita, o que dificulta o processo de desenvolvimento e, por conseguinte, de significação do processo de alfabetização e de letramento.

Concordo com Shimazaki (2006) e Bins (2007) que a apropriação da leitura e da escrita na perspectiva do letramento pelo adulto com DI é possível, porém as práticas escolares são incipientes e desvinculadas da realidade dos alunos.

Há que se ressaltar que os estudos realizados demonstram avanços, contudo o cenário estudado é o acadêmico. As pesquisas apontam os limites e possibilidades, mas não privilegiam o contexto social mais amplo e o modo como a alfabetização e letramento perpassam pela vida dos sujeitos estudados.

Faz-se necessário que o ensino do adulto com DI contemple não somente práticas de letramento pedagógico, mas, sobretudo, multiletramentos a serem utilizados no contexto social e não dele desvinculados. Há que se destacar que

A alfabetização é apontada como processo fundamental para a construção de um projeto de sociedade inclusiva e democrática, constituindo-se como requisito necessário para dar continuidade à escolarização, processo que compreende o acesso a bens culturais construídos ao longo da história e a modelos culturais de ação, fundados em saberes, valores e práticas socialmente prestigiados. (VÓVIO; KLEIMAN, 2013, p. 177).

Sob esse prisma, não podemos desconsiderar também as práticas comunicativas, as quais são resultantes de eventos e práticas de letramento que perpassam por textos escritos e falados, portanto não podem ser negligenciados. Urge a necessidade de pesquisas que contemplem essa faixa etária trazendo para o cenário educacional contribuições que possam romper com uma escolarização deficitária responsável por níveis precários de alfabetização e letramento e dificuldades ou desinteresse em relação à escrita.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa tem como foco de estudo a alfabetização e o letramento do adulto com deficiência intelectual, fundamentada nos pressupostos histórico-culturais.

Entendendo que o homem se constitui social e historicamente, numa relação dialética, os princípios fundadores de uma pesquisa com abordagem apoiada nos pressupostos do materialismo dialético são: a análise dos processos e não do produto; a explicação *versus* a descrição; e o problema do comportamento fossilizado.

Para Vygotsky (2007), a ênfase *no processo e não no produto* diz respeito a uma investigação que não se atenha às aparências. Ele considera o processo empírico importante, mas o concebe como ponto de partida. O pesquisador, quando se apoia na perspectiva materialista dialética, deve considerar e entender o objeto de estudo como síntese de múltiplas determinações, e a constituição do objeto/pessoa imbricada ao contexto social e cultural. Os fenômenos devem ser estudados como processos em permanente movimento e transformação.

No que diz respeito à diferenciação que se faz entre *explicação e descrição*, o autor assevera que a segunda não revela as relações dinâmico-causais reais. Assim sendo, não podemos nos contentar com a descrição da aparência. Não basta descrever, temos que entender além das aparências, pois a realidade, muitas vezes, se apresenta opaca. Para Vygotsky (2007), temos que penetrar na realidade via múltiplos movimentos de abstração, isto é, movimentos de análise, e tentar apreender o processo de constituição, de gênese.

Para isso, é preciso atentar para as *formas fossilizadas de comportamento*, que são mais facilmente observadas. Os comportamentos que foram automatizados ou mecanizados são aqueles que “esmaeceram ao longo do tempo, isto é, processos que passaram através de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados” (2007, p.67). Sua aparência externa nada diz sobre sua natureza interna e seu caráter automático cria dificuldades para a análise psicológica.

Assim, uma vez que o objetivo da pesquisa é analisar os sentidos e significados que adultos com deficiência intelectual atribuem à alfabetização e ao letramento, o levantamento dos dados foi de cunho qualitativo.

A pesquisa qualitativa em educação, conforme Triviños (1987, p.116), surgiu de forma mais sistematizada “na década de 70 [...] nos países da América Latina”. Segundo ele, “o ensino sempre se caracterizou pelo destaque de sua realidade qualitativa, apesar de manifestar-se freqüentemente através de medições e de quantificações (porcentagens de analfabetos, do crescimento anual da matrícula, dos professores titulados e não titulados etc.)”.

As pesquisas qualitativas são realizadas, na maioria das vezes, no local de origem dos dados e não impedem o pesquisador de utilizar a lógica do empirismo. Segundo Triviños (1987, p.116), “em certa medida, a pesquisa qualitativa se assemelha ao procedimento de interpretação dos fenômenos do dia-a-dia, pois estes têm a mesma natureza dos dados que o pesquisador qualitativo emprega em sua pesquisa”.

O tipo de pesquisa qualitativa adotado nesta tese foi o estudo de caso múltiplo. De acordo com Yin (2015) e Ventura (2007), o estudo de caso é um método abrangente e pode incluir tanto estudo de caso único (realizado com um indivíduo) quanto múltiplo (com vários indivíduos ou organizações, por exemplo), com abordagens quantitativas e qualitativas.

Para Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 274), “o estudo de caso não é uma escolha de método, mas do ‘objeto’ ou da ‘amostra’ que serão estudados [...]. O caso é a unidade básica de pesquisa e trata-se de uma pessoa, um casal, uma família, um objeto [...]”. De acordo com os autores, o estudo de caso pode ser realizado a partir de diferentes modelos, e, neste estudo, empregamos o modelo longitudinal, de tipo painel.

Os sujeitos selecionados para este estudo já frequentaram diversos ambientes educativos. Alguns frequentaram Apae e classe especial, outros Apae, classes especiais e EJA e todos eles participaram de uma pesquisa sobre alfabetização e letramento desenvolvida por Shimazaki – como dito anteriormente, publicada no ano de 2006. Na época da realização do estudo, a autora constatou que a prática pedagógica desenvolvida junto a essa população geralmente não se alterava, ou seja, ano após ano os alunos eram expostos a atividades de leitura e escrita de forma não reflexiva e não funcional. Propôs então uma intervenção que durou cerca de oito meses e demonstrou avanços nesse curto período de tempo. Quase 10 anos após a realização desse estudo, as indagações que surgiram foram: O que a literatura

científica tem produzido sobre alfabetização e letramento de adultos com DI? Qual a faixa etária predominante quando o tema é alfabetização e letramento? Que uso esses sujeitos, que já fizeram parte de uma pesquisa, fazem dos conhecimentos que têm sobre ler e escrever? Quais sentidos e significados atribuem à alfabetização e ao letramento?

A partir dessas inquietações, por meio deste estudo pretendo analisar os sentidos e significados que adultos com deficiência intelectual atribuem à alfabetização e ao letramento. Em âmbito mais específico, objetivamos descrever as percepções de adultos com deficiência intelectual sobre leitura e escrita e caracterizar a influência de ambientes externos à escola na significação da alfabetização e do letramento.

Assim, entre os instrumentos de pesquisa adotados para obtenção dos dados neste estudo de caso múltiplo, foram utilizados: análise documental, entrevista semiestruturada e protocolo de avaliação de leitura e escrita, descritos mais adiante.

4.2 Procedimentos gerais – aspectos éticos

O projeto e a pesquisa foram submetidos para apreciação ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, da Universidade Estadual de Maringá, e foram aprovados sob o número CAAE 08540414.2.0000.010.

A identidade e as informações pessoais dos participantes, durante toda a pesquisa, foram mantidas em sigilo, com o intuito de garantir o anonimato, assim sendo, foram utilizados nomes fictícios para fazermos referência aos sujeitos participantes, às instituições que frequentaram e às pessoas por eles referendadas. Os pais/responsáveis foram informados dos objetivos da pesquisa e houve livre arbítrio em consentir ou não com a participação no estudo proposto. Os pais e responsáveis assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE), conforme APÊNDICE C, e foram informados de que o desenvolvimento da pesquisa não acarretaria, aos participantes, danos de natureza física, psicológica, social ou econômica.

4.3 Instrumentos

Para levar a efeito o estudo, foram utilizados equipamentos, materiais e instrumentos, a saber:

- a) Equipamentos: câmera de vídeo Sony, cartão de memória e computador;
- b) Materiais: folhas sulfite com protocolo de avaliação, caderno para registro contínuo, tinta de impressora (colorida e preta), pastas para armazenar dados e
- c) Instrumentos: análise documental, entrevista semiestruturada e protocolo de avaliação em leitura e escrita (APÊNDICE A e APÊNDICE B).

4.3.1 *Elaboração dos instrumentos*

Para responder às questões levantadas na pesquisa, optei pelo uso de três instrumentos para coleta de dados, utilizados em momentos distintos: análise documental, entrevista semiestruturada e um protocolo de avaliação em leitura e escrita.

A análise documental foi realizada em oito volumes do processo referente ao projeto de extensão. Foram analisadas as informações perpassando pelo processo de implantação, as características gerais dos participantes, as atividades desenvolvidas, o desempenho, os relatos das famílias e demais dados que compunham os relatórios anuais.

Os dois últimos instrumentos foram enviados para juízes previamente antes de serem aplicados. Para avaliarmos a adequação desses instrumentos, realizamos entrevistas-piloto e aplicação do protocolo de leitura e escrita com dois adultos com deficiência intelectual, e com duas professoras especialistas na área, para verificar se as perguntas estavam claras; a sequência adequada e se atendiam aos objetivos da pesquisa. Após a realização desse procedimento, foram feitas as adequações necessárias nos roteiros.

A escolha da entrevista semiestruturada, para fazer a coleta de dados, deveu-se por ser este um dos principais recursos de que o investigador pode utilizar-se como técnica de coleta de informação (TRIVIÑOS, 1987, p.146). Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, os quais, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, originando novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebemos as respostas do informante. Dessa maneira, o informante, seguindo a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, participa da elaboração do conteúdo da pesquisa.

As entrevistas foram pré-agendadas durante reunião realizada com os pais e responsáveis pelos sujeitos e foram videogravadas em filmadora portátil com a permissão dos responsáveis.

As gravações ocorreram nos ambientes familiares e nas dependências do CAP/UEM. O ambiente utilizado para o sujeito que foi entrevistado em casa foi a sala de estar e os demais sujeitos foram entrevistados em uma sala de aula no pavilhão de educação especial do CAP/UEM, conforme descrito anteriormente. O roteiro da entrevista (APÊNDICE A) foi elaborado objetivando levantar informações sobre as percepções de leitura e escrita e a influência de ambientes externos à escola na significação da alfabetização e letramento.

O segundo instrumento utilizado, o protocolo de avaliação de leitura e escrita (APÊNDICE B), foi elaborado pela pesquisadora para este estudo. Por meio dele objetivamos identificar o conhecimento sobre a leitura e escrita de adultos com deficiência intelectual. O instrumento contemplou perguntas abertas, fechadas e a escrita de um texto (carta). Assim, o instrumento foi elaborado para ser respondido pelo sujeito de pesquisa sem a intervenção do pesquisador, ou seja, o sujeito deveria ler e interpretar o conteúdo do protocolo, sozinho, conforme detalhado a seguir.

4.4 Descrição das etapas da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em seis etapas, a saber:

A primeira etapa compreendeu a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, da Universidade Estadual de Maringá.

A segunda etapa contemplou contato via telefone e agendamento de uma reunião com os pais e responsáveis pelos sujeitos da pesquisa para esclarecimentos; leitura e assinatura do TCLE; atualização dos dados pessoais familiares e das práticas de leitura e escrita no âmbito familiar; e agendamento para a coleta de dados. A reunião ocorreu em uma sala de aula nas dependências do CAP/UEM e teve a duração de 1h30min. Os pais e responsáveis foram receptivos à proposta de pesquisa. Ao final me comprometi a dar uma devolutiva relativa à análise dos dados e conclusões da pesquisa.

A terceira etapa compreendeu a análise documental. Para tanto, foram solicitados à Diretoria de Extensão (DEX) os oito volumes do processo 434/95 para consulta e análise dos dados presentes nos relatórios anuais.

A quarta etapa contemplou a realização da entrevista semiestruturada. Os sujeitos foram entrevistados individualmente com data e local pré-agendados. As entrevistas foram realizadas em um encontro com duração entre 1h e 1h30min, as quais foram gravadas e transcritas posteriormente.

A quinta etapa foi composta pela aplicação do protocolo de avaliação em leitura e escrita a qual foi videogravada e transcrita. Para aplicação desse instrumento, foi solicitado aos sujeitos de pesquisa que, de posse da folha com as perguntas, as lessem e respondessem conforme seu entendimento. Uma vez que objetivamos levantar informações sobre o conhecimento de leitura e escrita, durante o preenchimento do protocolo, não interviemos na interpretação das perguntas e suas respectivas respostas. Quando os sujeitos faziam alguma pergunta, se a resposta registrada por eles estivesse certa ou não, retornávamos a pergunta. Os sujeitos realizaram, assim, a leitura e responderam aos questionamentos de acordo com os conhecimentos que possuíam. O instrumento foi composto por seis perguntas fechadas, quatro abertas e solicitação de elaboração de uma carta.

Nesse protocolo constavam perguntas sobre conhecimentos diversos, que perpassavam por informações referentes a dados pessoais, gêneros textuais diversos como gibi, ficção, livros religiosos etc. Optamos por não realizar a leitura e não explicarmos o significado dos termos e conteúdos para verificarmos se haviam se apropriado dos conceitos abordados, do sistema de escrita e de sua função social durante os anos de escolaridade. O tempo para responder o protocolo variou de sujeito para sujeito de 30 min a 1h40min.

A sexta etapa foi destinada ao levantamento de núcleos de significação e análise dos dados, com base nos pressupostos histórico-culturais, de acordo com a proposta apontada por Aguiar e Ozella (2013), explicitados a seguir.

4.5 Escolha dos participantes da pesquisa

Por ter estado à frente de um projeto de extensão na Universidade Estadual de Maringá no período de 2007 a 2014, que atende jovens e adultos com deficiência intelectual, com a proposta de atividades educacionais, observei que os participantes,

em sua maioria, só tinham aquele espaço socioeducativo para frequentar, pois, pela difusão dos Atendimentos Educacionais Especializados (AEE), as classes especiais no município de Maringá foram fechadas no final de 2006 pelo governo do estado do Paraná e nenhum outro programa foi elaborado para acolher ou dar continuidade à educação desses adultos com deficiência intelectual.

Outro aspecto que me chamou a atenção foi a percepção, nos diálogos informais que com eles estabelecíamos nos corredores da escola onde o projeto funciona ou nos intervalos de uma atividade para a outra, de que a maioria dos participantes demonstrava desejo de se apropriar da leitura e da escrita de forma mais efetiva. Dessa constatação, e tendo acompanhado o percurso por eles trilhado nesse período, emergiu a possibilidade de olhar cientificamente, pela segunda vez, para esses sujeitos, uma vez que a maioria havia participado, como dito anteriormente, de uma pesquisa com intervenção em práticas de alfabetização e letramento.

Acredito que a retomada dessas discussões após uma década e a proposta de um novo olhar para as possibilidades, os sentidos e significados da alfabetização e do letramento permitiu ampliar as discussões e reflexões sobre o processo de alfabetização e letramento do adulto com deficiência intelectual.

A definição dos sujeitos da pesquisa foi realizada a partir de dois critérios: ter participado do estudo de Shimazaki (2006) e aceitar participar do atual estudo. Assim, dos 11 sujeitos participantes do referido estudo, foram selecionados cinco. Os outros seis sujeitos participantes foram excluídos pelos seguintes motivos: dois se mudaram para outros municípios, um foi para o exterior, e três não foram localizados. A caracterização dos sujeitos está apresentada no quadro a seguir:

Quadro 1. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeito ^[1]	Data de nascimento ^[2]	Idade ^[3]	Sexo	Diagnóstico ^[4]	Escolaridade até 2006 ^[5]	Escolaridade 2007/2015	Atividade extraescolar	Profissão
Carlos	out/1968	46 anos	M	SM	6 anos EE 3 anos CE	EJA 2008/2015	1998/ 2015 Projeto	Estudante
Edgar	jul/1975	40 anos	M	SD	8 anos CE	EJA 2009/2015	2003/ 2010 Projeto	Office boy
Pietra	set/1979	36 anos	F	SD	7 anos CE	EJA 2008/2015	1999/ 2015 Projeto	Estudante
Silvio	mar/1971	44 anos	M	NI	2 anos EE 8 anos CE	Apae 2015	2002/ 2015 Projeto	Estudante
Tamires	mai/1976	39 anos	F	NI	3 anos EE 6 anos CE	EJA 2007	2000/ 2009 Projeto	Empacotadora

^[1] O participante Carlos está identificado no estudo de Shimazaki (2006) como sujeito 1. Silvio, como sujeito 3. Tamires, como sujeito 8. Edgar, como sujeito 9. Pietra, como sujeito 10.

^[2] As datas de nascimento estão em consonância com o documento de identidade (RG) apresentado pelos participantes. Os dados apresentados na tese de Shimazaki (2006) são distintos, pois a pesquisadora extraiu-os das fichas escolares dos alunos.

^[3] Em junho de 2014.

^[4] NI: Causa não identificada; SD: Síndrome de Down; SM: Sequela de meningite.

^[5] EE: Escola Especial; CE: Classe Especial.

Fonte: Elaborado pela autora com dados de entrevistas por ela realizadas, documentos apresentados pelos sujeitos de pesquisa e Shimazaki (2006).

4.5.1 Aspectos gerais da história de vida dos sujeitos da pesquisa

As informações gerais sobre a família dos sujeitos, história de vida dos sujeitos, suas características, diagnósticos, desenvolvimento, entre outros aspectos, foram extraídas dos relatórios anuais do projeto de extensão, que atualmente está no oitavo volume, e estão descritas brevemente a seguir.

Todos os sujeitos frequentaram classe especial concomitante a atividades extracurriculares. As atividades extracurriculares, por sua vez, eram realizadas em um projeto de extensão da UEM que teve início em 01/03/1995 e mantém-se ativo até a presente data. Tem como principal objetivo oferecer às pessoas com necessidades especiais um espaço alternativo para vivenciarem situações de trocas (nos níveis afetivo, linguístico, intelectual, motor etc.) e a possibilidade de participarem, de forma cooperativa/ interativa, nos grupos em que estiverem inseridas. O projeto funciona por meio de diversos ateliês¹⁸, os quais se alteram de um ano para outro – música, cultura corporal (natação e escalada), artes plásticas – sempre sob a orientação de professores do Departamento de Teoria e Prática da Educação e acadêmicos das diversas licenciaturas ofertadas na UEM, tais como Pedagogia, Psicologia, Educação Física, Artes etc. O referido projeto esteve sob a minha coordenação de janeiro de 1998 a março de 2014. As atividades dos ateliês são planejadas em consonância com a Metodologia da Mediação Dialética (ARNONI, 2008). As acadêmicas (coordenadoras dos ateliês) recebem orientação semanalmente para realização dos planejamentos de atividades práticas, além de estudos referentes aos pressupostos histórico-culturais. Os alunos são estimulados a expor suas concepções sobre as temáticas trabalhadas e discuti-las com seus pares concomitantemente aos registros que as professoras fazem no quadro. Desse modo, são estimuladas atividades que promovem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos sujeitos em meio a diversos conteúdos educacionais e das demais práticas.

Os ateliês funcionam três vezes por semana (segundas, quintas e sextas-feiras) das 13h30min às 16h30min, sendo que no dia do ateliê de cultura corporal (natação), o horário é das 13h30min às 15h00min.

¹⁸ O termo “ateliê” foi concebido no texto que deu origem ao projeto de extensão e refere-se às modalidades de atendimento ofertado aos alunos, o qual se mantém até a presente data.

No início do ano letivo os sujeitos são informados sobre os ateliês que serão ofertados e são orientados a escolher dois para se inscreverem por dia de atendimento. Além das atividades dos ateliês, os sujeitos participam de atividades festivas (festa junina, aniversários), atividades externas (baile vespertino em casa de show, boliche, cinema, visita a parque de exposições entre outros). A participação ou não da família nas atividades externas é deliberada pelos próprios sujeitos e na maioria das vezes os pais não participam.

A presença das famílias no projeto de extensão é uma constância. A coordenadora do projeto, com as acadêmicas que nele atuam, está sempre em contato com as famílias, ora compartilhando algumas decisões para melhor encaminhamento das atividades, ora partilhando dúvidas, informações, sentimentos expostos pelos sujeitos, ora solicitando a colaboração dos pais e responsáveis para que o processo de desenvolvimento ocorra em consonância com a idade cronológica dos atendidos, com o intuito de minimizar a infantilização, entre outros aspectos. As famílias, por sua vez, também partilham suas dúvidas, frustrações, alegrias e dificuldades em lidar com algumas situações.

4.5.2 Descrição dos sujeitos

Carlos

Carlos tem 46 anos de idade, nasceu em outubro de 1968, é do sexo masculino. De acordo com os relatos da mãe, após uma convulsão aos 11 meses de idade, descobriram que ele estava com meningite e as sequelas se evidenciaram por meio da deficiência intelectual. Carlos participa e frequenta o projeto de extensão assiduamente desde o ano de 1998 até a presente data. De acordo com os relatórios do projeto, Carlos não lê nem escreve com fluência, todavia reconhece letras, sílabas, símbolos e números. Tem dificuldades para se relacionar com os colegas do projeto. A linguagem oral de Carlos é acompanhada de gestos, fala tocando nos colegas, repete várias vezes a mesma frase ou informação, isso associado à sua flatulência e eructação, resultando em uma relação tumultuada e de pouca tolerância por parte dos seus pares. Seu comportamento verbal se efetiva por meio de frases repetitivas, o que sugere restrita compreensão de ideias.

Carlos tem autonomia no ir e vir, pois se desloca no município, fazendo uso de ônibus circular. Reconhece várias linhas de ônibus e as correlaciona com os bairros

em que circulam. Essa capacidade de reconhecer e indicar os ônibus de acordo com os números das linhas e os bairros, bem como os comportamentos linguísticos, com conversas ensimesmadas, sugerem características de pessoas com Síndrome de Asperger, apesar de não ter tal diagnóstico definido.

No ambiente familiar, Carlos realiza algumas atividades domésticas como lavar louça, arrumar a cama, jogar o lixo, passar pano no chão e esquentar a própria comida. Cabe ressaltar que sua autonomia no ir e vir se restringe a passeios solitários de ônibus circular até no máximo às 18h00min, pois tem medo de “bicho papão” e outras figuras ameaçadoras relatadas em conversas ensimesmadas. A vida social dele se resume à participação nos eventos festivos familiares ou atividades propostas pelo projeto da UEM.

Relatos da família de Carlos

A família de Carlos é composta por seis pessoas. Seu pai (falecido) iniciou o ensino superior, graduação em Direito, mas trancou a matrícula no início do terceiro ano para trabalhar como pecuarista no sítio do pai. Lia constantemente jornais e revistas e livros correlacionados à pecuária. Sua mãe estudou até o terceiro ano do antigo curso ginásial, hoje denominado sétimo ano do ensino fundamental, e, após o casamento, interrompeu os estudos e se incumbiu das atividades domésticas e das refeições servidas aos funcionários do sítio. Além de ler jornais e revistas, tem como *hobby* preencher caça-palavras. Carlos é o terceiro filho de um total de quatro. Dois irmãos possuem curso de pós-graduação e um, ensino superior incompleto.

De acordo com os relatos da mãe, Carlos não tem hábitos de leitura, mas ela sempre disponibiliza caça-palavras do nível fácil e o incentiva a localizar as palavras.

Pelo diagnóstico de Carlos, ao completar sete anos de idade, a mãe o matriculou na Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), onde permaneceu até os 13 anos de idade. O convívio escolar com outras crianças com diagnósticos diversos fez com que Carlos começasse a reproduzir determinados comportamentos em casa. A família optou, assim, por matriculá-lo em uma classe especial em escola pública estadual (Escola A). Carlos frequentou a classe especial de 1982 a 2006, quando a sala foi fechada por recomendação do governo do estado do Paraná.

A mãe relatou que, a partir do momento em que foi matriculado na classe especial, Carlos passou a fazer o trajeto na companhia de um colega de sala e com o

seu respectivo responsável. De repente seu filho começou a relatar o trajeto que estava fazendo e os ônibus utilizados. Não soube informar como o processo de autonomia se efetivou, mas, a partir de então, ele começou a se deslocar, sozinho, para vários lugares.

Concomitante a esse período em que cursou a classe especial, mais especificamente no ano de 1998, Carlos começou a frequentar duas vezes por semana, no contraturno da escola, o projeto de extensão da UEM.

Após o fechamento da classe especial, a família matriculou-o na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período da manhã. Entrou em contato com os professores para informá-los da condição do filho, uma vez que a sala não era destinada especificamente a pessoas com deficiência intelectual, a fim de que ele fosse compreendido e acolhido da melhor maneira possível.

A mãe reconhece a desenvoltura do filho em relação à autonomia para deslocamento e realização das atividades da vida diária e doméstica, mas lastima o fato de o mesmo não ter amigos e sua limitação para conseguir se manter em um trabalho.

Silvio

Silvio tem 44 anos de idade, nasceu em março de 1971, é do sexo masculino. De acordo com os relatos da família, foi diagnosticado com deficiência intelectual por volta dos dois anos de idade. Nesse período, após um tombo, começou a apresentar convulsões, todavia, estas e a deficiência intelectual, de acordo com os médicos, não estavam relacionadas ao incidente. Recebeu, assim, o diagnóstico de deficiência intelectual, mas não foi identificada a causa. Silvio participa e frequenta o projeto de extensão da UEM desde o ano de 2002 até a presente data. De acordo com os relatórios do projeto, lê e escreve, porém nem sempre demonstra compreensão da leitura efetivada. Tem bom relacionamento com os colegas do projeto, contudo, às vezes, seu comportamento se altera, aparentemente sem motivos, expressando baixa tolerância a tudo e a todos.

Apesar de sua linguagem oral às vezes se evidenciar pouco compreensível, consegue expor seus pensamentos e convencer quem está ao seu lado. Tem autonomia no ir e vir para alguns locais, desde que faça o trajeto, na primeira vez, acompanhado. Sua capacidade de raciocínio e convencimento dos que estão ao seu redor é algo surpreendente. A esse respeito, é oportuno exemplificarmos esse aspecto

mediante registro de um relato da mãe às coordenadoras do projeto de extensão. A mãe informou que foi surpreendida em casa, num sábado, com a presença de um vendedor de automóveis. O mesmo estava procurando pelo irmão mais velho de Silvio. Segundo o vendedor, naquela semana Silvio estivera na agência de automóveis e negociou a compra de um carro e acordou com o vendedor que o mesmo fosse até sua casa para acertar os detalhes da compra com o irmão Carlos, o qual era muito ocupado. Diante de tal situação, o irmão mais velho esclareceu ao vendedor que Silvio tinha DI e que essa compra era fruto de seus sonhos, mas que não haveria como fechar o negócio. Esse fato denota o quanto Silvio é convincente, além de sua capacidade de raciocínio.

Silvio entrou e saiu do projeto de extensão da UEM várias vezes. Essa irregularidade de frequência é decorrente dos períodos em que se encontrava empregado. De acordo com o relatório do projeto, Silvio já teve várias experiências empregatícias e as demissões foram na maioria das vezes resultantes de instabilidades emocionais e insubordinações.

Relatos da família de Silvio

A família de Silvio é composta por sete pessoas. Seu pai (falecido) era comerciante e estudou até o quarto ano do ensino fundamental. Sua mãe, dona de casa, estudou até o 5º ano do ensino fundamental. Silvio é o terceiro filho de um total de cinco. Dois irmãos têm ensino médio completo e os outros dois, ensino superior incompleto.

De acordo com o relato da mãe, os hábitos de leitura da família se restringem ao jornal impresso, mais especificamente à seção de esporte e fotonovelas, e livros didáticos.

Pelo diagnóstico de Silvio, foi encaminhado para uma instituição especializada (Apae) aos sete anos de idade, onde ficou por dois anos. No ano subsequente foi matriculado em uma escola regular na qual permaneceu apenas dois meses. A experiência frustrante fez com que a família o matriculasse em uma classe especial em escola estadual (Escola A), onde estudou até o final de 2006. Os estímulos referentes à leitura e escrita sempre ficaram a encargo da escola.

No ano de 2007, pelo fechamento das classes especiais no estado do Paraná, Silvio voltou a frequentar concomitantemente o projeto da UEM e a Apae.

No período de 2007 a 2014, Silvio trabalhou em quatro empresas e no período em que esteve empregado trancou a matrícula no projeto e Apae, sempre retornando quando o contrato rescindia. Suas experiências laborais foram desenvolvidas em uma transportadora, na qual exerceu a função de ajudante geral. Atuou nessa empresa por aproximadamente dois anos. Os outros três empregos foram em supermercados, sendo que em um deles foi contratado como empacotador, com contrato rescindido em 45 dias, e nos outros dois como ajudante de serviços gerais, tendo rescindido contrato em 45 dias e 90 dias, respectivamente.

Quando Silvio tinha por volta de 15 anos, começou a deslocar-se, dentro da cidade, de um bairro para o outro, usando ônibus circular. Na época, por indisponibilidade de horário, os irmãos lhe ensinaram pequenos percursos. Gradativamente, os percursos foram sendo ampliados e, atualmente, basta que o acompanhem uma vez, quando o trajeto é novo, e anotem em um papel os nomes e números dos ônibus para que Silvio se desloque sozinho. Sua mãe informou também que Silvio já se perdeu durante seus trajetos de ônibus circular e solicitou ajuda em um comércio, informando o telefone de sua casa.

Mesmo com tanta desenvoltura, Silvio não tem amigos fora da escola ou do projeto da UEM e sua vida social fica, assim, restrita. Atualmente Silvio frequenta a Apae e o projeto da UEM, mas a família já informou que ele está procurando emprego novamente por meio da Agência do Trabalhador da cidade.

Tamires

Tamires tem 39 anos de idade, nasceu em maio de 1976. De acordo com os relatos da mãe, Tamires foi encaminhada para atendimento em Fonoaudiologia aos quatro anos de idade, pois não falava. Após avaliação inicial, Tamires foi encaminhada para atendimento psicológico e, na época, foi identificado um atraso de um ano e meio em seu desenvolvimento cognitivo. Com intuito de melhor diagnosticar a possível causa do atraso no desenvolvimento, Tamires também passou por avaliação neurológica, com um neuropediatra. Após vários exames, recebeu diagnóstico de DI sem causa identificada, contudo, a mãe relatou que Tamires nasceu com a pele “roxa” e que os médicos suspeitavam que era decorrente das tensões e nervosismo que passou durante a gestação, pois na época a mãe de Tamires havia se mudado para o estado de São Paulo deixando seu pai, que estava muito doente, no estado do Paraná, o qual veio a falecer seis meses após o nascimento de Tamires.

Tamires frequentou o projeto de extensão da UEM assiduamente do ano de 2003 até o final do ano de 2008, quando se desligou para começar a trabalhar em um supermercado.

De acordo com os relatórios do projeto, Tamires não lê nem escreve, todavia distingue letras de números e desenhos. Interagia com todos os colegas do projeto. Tinha autonomia no ir e vir para o projeto, pois sua residência, na época, era próxima à UEM.

No ambiente familiar, realiza algumas atividades domésticas como lavar louça, arrumar a cama, jogar o lixo, passar pano no chão, cozinhar alguns alimentos como arroz, macarrão, feijão etc.

A vida social se resumia à participação nos eventos festivos familiares ou atividades de passeios, propostas pelo projeto, e passeios com a irmã mais velha.

Relatos da família de Tamires

A família de Tamires é composta por cinco pessoas. O pai concluiu o ensino médio e a mãe fez apenas o primeiro ano do ensino fundamental. Ambos são aposentados e relataram que não possuem hábitos de leitura. Os únicos materiais de escrita presentes no lar são os cadernos de Tamires. Os dois filhos mais velhos, um do sexo masculino e outra do sexo feminino, cursaram o ensino médio, mas somente a filha concluiu.

Tamires foi matriculada na Apae no estado de São Paulo aos oito anos de idade, permanecendo na instituição até aproximadamente os 10 anos de idade. Após esse período foi matriculada em uma sala especial onde permaneceu até os 12 anos de idade. Os pais retornaram para o estado do Paraná no ano de 1989 e matricularam Tamires em uma classe especial em escola estadual (Escola A), onde permaneceu até o fechamento da classe pelo governo do estado.

A mãe relatou que levou Tamires para a escola durante uns três anos seguidos e que durante esse período ia lhe ensinando o número do ônibus que deveria pegar tanto para ir para a escola quanto para voltar para casa. Findados esses três anos, Tamires começou a fazer o trajeto de ida e vinda da escola sozinha.

Durante esse período, concomitante às aulas da classe especial, Tamires também frequentou o projeto de extensão da UEM, onde permaneceu até o final do ano de 2008, quando se desligou para começar a trabalhar. A conquista por uma vaga

no mercado de trabalho teve início no ano de 2006 após uma visita de uma profissional da Agência do Trabalhador de Maringá (SINE), quando a professora de Tamires informou o desejo de alguns alunos da classe especial em trabalhar. Tamires e outros alunos foram encaminhados para o SINE e lá, segundo os relatos da mãe de Tamires, fizeram um dia de curso e preencheram algumas fichas. A mãe acompanhou Tamires durante todo o curso. No ano de 2007, Tamires fez um teste para trabalhar no McDonald's. Devido ao horário de trabalho (das 20:00 às 00:00 horas), a mãe de Tamires não concordou que ela trabalhasse. Durante esse mesmo ano, como a sala especial havia fechado, Tamires foi matriculada em uma sala de educação de jovens e adultos, no Sesc, lá permanecendo até o final do ano. O desligamento da sala foi resultante, segundo a mãe, pelo não atendimento às necessidades especiais da filha. No início de 2009, Tamires fez um teste para uma vaga de empacotadora em um supermercado. Durante a entrevista, após ser indagada sobre o porquê do interesse na vaga, Tamires respondeu que se conseguisse a vaga poderia ajudar a mãe e também iria ter condições de adquirir “coisas” que até aquele momento sua mãe não poderia lhe proporcionar. Quando indagada para quem gostaria de deixar seu seguro de vida, Tamires respondeu que seria para sua mãe, pois ela merecia. Um mês após a entrevista, mais especificamente no mês de fevereiro, Tamires foi chamada para ocupar a vaga de empacotadora. Foi contratada no dia 4 de fevereiro de 2009 e fez um treinamento de três dias. Tamires está trabalhando até a presente data nesse supermercado e no final do ano de 2014 foi eleita a melhor funcionária do ano e recebeu um bônus de R\$ 450,00. De acordo com o relato da mãe, Tamires foi eleita a funcionária do ano pois foi a única funcionária que não faltou ao serviço, durante aquele o ano, e nunca levou sequer um atestado médico. A mãe informou ainda que, com o dinheiro recebido, Tamires comprou um tablet. Comprou também um aparelho celular com o dinheiro recebido do Programa de Integração Social (PIS).

No que diz respeito à autonomia de deslocamento por meio de ônibus circular, a mãe informou que este se restringe aos trajetos de casa para o trabalho, e vice-versa, e para as escolas. Salvo esses trajetos, Tamires sempre está acompanhada pelos pais ou irmã. O mesmo ocorre em relação às atividades de lazer. Tamires só sai para shopping ou atividades festivas acompanhada pelos responsáveis.

Edgar

Edgar tem 40 anos de idade, nasceu em julho de 1975, é do sexo masculino. Logo após o parto, foi constatado que tinha Síndrome de Down. Edgar participou do projeto de extensão da UEM do ano de 2003 até 2010.

De acordo com os relatórios do projeto da UEM, apropriou-se da leitura, escrita e de duas operações matemáticas (adição e subtração). Tinha bom relacionamento com os colegas e liderava o grupo, expunha suas ideias, os prós e contras das propostas feitas, dos acontecimentos cotidianos.

A respeito de sua desenvoltura por meio da linguagem oral, vale descrevermos brevemente um episódio presente nos relatórios do projeto de extensão. Durante o primeiro contato que teve com a pesquisadora, Edgar, ao saber que ela era professora, informou-lhe que trabalhava em uma agência de turismo e que, quando a mesma quisesse viajar, poderia falar com ele para obter melhores promoções. Esse exemplo denota o quanto Edgar era expansivo e o quanto interagiu com as pessoas a sua volta.

No que diz respeito à autonomia no ir e vir, Edgar se deslocava sozinho, usando ônibus circular para vários locais da cidade (trabalho, escola, projeto, clube esportivo) e sua vida social se efetivava por meio dos passeios a um clube da cidade, festas familiares e viagens de férias com a família.

Sua experiência empregatícia até o ano de 2010 foi em uma agência de turismo da família, com horários flexíveis e compatíveis com os da escola que frequentava (classe especial) e o projeto de extensão da UEM.

Relatos da família de Edgar

A família de Edgar é composta por seis pessoas. O pai é português e veio para o Brasil muito jovem. Comerciante aposentado, estudou até o quarto ano do ensino fundamental e adora ler revistas e jornais para se manter atualizado tanto em relação às questões políticas quanto sociais. A mãe, de nacionalidade portuguesa, concluiu o ensino médio e se aposentou na área comercial. No que diz respeito aos hábitos de leitura da mãe, a preferência dela é por romances.

A preocupação com a formação dos filhos sempre foi prioridade e ela possibilitou que dois deles se formassem no ensino superior e um no ensino médio. Em relação a Edgar, o filho caçula, após o diagnóstico de Síndrome de Down,

proporcionou-lhe o que foi possível e aquilo de que tinha conhecimento. Tinha clareza de que esse filho deveria vivenciar ao máximo as possibilidades educacionais para se desenvolver.

Edgar frequentou, assim, a educação infantil em uma escola particular. Após esse período, foi matriculado na Apae, onde ficou até aproximadamente os 19 anos de idade. Em seguida foi matriculado em uma classe especial (Escola A), onde permaneceu até o final de 2006. Quando ingressou na classe especial, fazia o trajeto de casa para a escola na companhia de um vizinho que também tinha o filho matriculado na classe especial. Passados alguns meses, Edgar começou a relatar à mãe o número das linhas de ônibus e os horários. Não demorou muito tempo para que ele e o amigo de sala começassem a fazer os trajetos sozinhos, um em companhia do outro. Esse foi o passo inicial e, a partir dos 20 anos de idade aproximadamente, Edgar começou a se deslocar de ônibus para vários lugares, sozinho.

Seu desprendimento, sua desenvoltura e capacidade se fizeram presentes em outros aspectos. A mãe relata que o filho desempenha atividades domésticas e de cuidados pessoais com maestria e, entre essas, afirma que Edgar arruma o quarto, organiza a mesa para as refeições, suas roupas etc. Em relação a ambientes externos à casa, Edgar frequenta o clube, joga bola com outros associados e, quando viaja para uma cidade litorânea, sai com um amigo que também tem Síndrome de Down, que conheceu lá. Os dois vão ao cinema, aos restaurantes e dividem a conta. Apesar de ficar preocupada, a mãe permite que ele faça seus programas.

Ela destaca também a capacidade comunicativa do filho. Relata que, quando ele trabalhava na agência de turismo da irmã, em que realizava serviços externos de banco, era muito compromissado com os horários e com as tarefas que lhe eram atribuídas. Informou que Edgar só saiu da agência porque verbalizou querer conhecer outras coisas. Ela contou que o filho, por iniciativa própria, começou a fazer campanha política para um candidato a vereador da cidade. Sua desenvoltura lhe proporcionou um novo horizonte. O candidato para o qual fez campanha foi eleito e assumiu a presidência da Câmara dos Vereadores e o contratou como *office boy*, apesar de Edgar se intitular assessor do vereador.

Esse novo emprego lhe exigiu mais tempo de trabalho, motivo que o levou a desligar-se do projeto de extensão da UEM. Atualmente, Edgar frequenta a EJA no período da manhã e trabalha no período da tarde.

Pietra

Pietra tem 36 anos de idade, nasceu em setembro de 1979, é do sexo feminino. O diagnóstico de Síndrome de Down foi dado logo após o nascimento. Participa e frequenta o projeto de extensão assiduamente desde o ano de 1999 até a presente data. De acordo com os relatórios do projeto, Pietra lê e escreve com desenvoltura e demonstra compreensão. Tem bom relacionamento com os colegas, expressa-se verbalmente com clareza e coerência, posicionando-se diante das atividades e comportamentos que observa dos colegas, discernindo e argumentando com o grupo sobre o que acredita ser certo e errado. Pietra não sai de casa sozinha. Seus pais ou avó levam-na e buscam-na no projeto e demais compromissos.

Relatos da família de Pietra

A família de Pietra é composta por cinco pessoas. Seu pai tem pós-graduação *strictu sensu* e é técnico agrícola em uma universidade pública. A mãe, funcionária na mesma universidade, fez ensino superior e três especializações. Os dois irmãos, um mais velho que Pietra, e outro mais novo, também possuem ensino superior completo e especializações.

De acordo com o relato da mãe, a família tem hábitos de leitura de cinco tipos de revistas, jornais e livros diversos. A vivência de Pietra com materiais de leitura é constante.

Desde que recebeu o diagnóstico de Pietra, a preocupação principal da família foi oportunizar a ela experiências as mais diversas, com o intuito de potencializar seu desenvolvimento. Foi matriculada na educação infantil aos cinco anos de idade, aos sete foi encaminhada para a Apae, onde permaneceu até os 15 anos de idade. Durante esse período, Pietra frequentou aulas em escolas particulares de dança, natação, crochê e pintura.

No ano de 2000, saiu da Apae e começou a estudar em uma classe especial (Escola A), onde permaneceu até o final de 2006.

Após o fechamento da classe especial pelo estado do Paraná, em uma conversa informal com uma conhecida, a mãe ficou sabendo de uma escola que

oferecia educação para jovens e adultos e que também estava aceitando matrículas de pessoas deficientes intelectuais, um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBEJA), no período matutino. Pietra frequentou a referida sala por dois anos e, pelo fechamento desta em 2009, foi matriculada em uma turma comum de educação de jovens e adultos, na qual permaneceu por um ano. Nos anos de 2010 a 2014, esteve matriculada em uma turma de educação de adultos que funcionava em uma igreja do município, e, em 2015, começou a estudar em uma outra turma de educação de jovens e adultos que funcionava nas dependências do Sesc, que frequenta até o presente momento. Todas essas turmas estão vinculadas à Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Maringá.

A mãe informou ainda que, mesmo sendo conhecedora do potencial da filha, não sente segurança em deixá-la se deslocar para as atividades escolares e extraescolares sozinha. Já pensou nas possibilidades de colocação no mercado de trabalho, mas a concebe como uma pessoa ingênua e que adultos preconceituosos ou mal-intencionados poderiam tirar proveito de sua condição de pessoa com DI.

Contudo, Pietra não tem amigos fora da escola ou do projeto e sua vida social fica restrita à família e às atividades externas propostas pelo projeto da UEM.

4.5.3 Descrição das características dos pais/ responsáveis pelos sujeitos

Quadro 2. Descrição das características dos pais/responsáveis dos sujeitos da pesquisa

SUJEITO	INFORMANTE	ESCOLARIDADE ^[2]		PROFISSÃO		HÁBITOS LEITURA	
		PAI ^[1]	MÃE	PAI	MÃE	PAI	MÃE
Carlos	Mãe	ES-In	EF-In	Pecuarista (falecido)	Do lar	Livros, revistas, jornais	Caça-palavras
Edgar	Mãe	EF-In	EM	Comerciante	Comerciante (aposentada)	Revistas e jornais	Romance
Pietra	Mãe	Pós-grad.	Pós-grad.	Técnico agrícola	Contadora	Livros e jornais	Revistas
Silvio	Mãe	EF-In	EF-In	Comerciante (falecido)	Do lar	Não tem	Não tem
Tamires	Mãe	EM	EF-In	Empilhadeirais-ta (aposentado)	Zeladora (aposentada)	Não tem	Não tem

^[1] ES-In (ensino superior incompleto); EF-In (ensino fundamental incompleto), EM (ensino médio), Pós-grad. (Pós-graduação)

^[2] Em 2015, os dados referentes ao grau de instrução dos pais, bem como a profissão, alteraram desde a pesquisa realizada por Shimazaki (2006).

Fonte: Elaborado pela autora.

4.6 Local da coleta de dados

O estudo foi desenvolvido no município de Maringá/PR. Os locais e horários da coleta de dados foram distintos, uma vez que, dos cinco participantes da pesquisa, dois não frequentam mais o projeto de extensão da UEM. A coleta de dados dos três alunos que participam do projeto de extensão foi realizada nas dependências do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Maringá (CAP/UEM) nos dias de funcionamento do projeto. A coleta de dados dos dois outros sujeitos foi realizada de acordo com a disponibilidade e em locais por eles sugeridos, sendo que um deles se deslocou até o CAP/UEM, e a outra coleta foi realizada na casa do sujeito, conforme quadro abaixo.

Quadro 3. Locais da coleta de dados

Participante	Local da coleta de dados “Entrevista”	Local da coleta de dados “Preenchimento do protocolo”
Carlos	Sala de aula nas dependências do CAP/UEM	Sala nas dependências do CAP/UEM
Edgar	Sala de estar na residência do participante	Sala de estar na residência do participante
Pietra	Sala de aula nas dependências do CAP/UEM	Biblioteca do CAP/UEM
Silvio	Sala de aula nas dependências do CAP/UEM	Sala nas dependências do CAP/UEM
Tamires	Biblioteca da escola	Biblioteca do CAP/UEM

Fonte: Elaborado pela autora.

Os sujeitos ficaram apenas na companhia da pesquisadora durante a coleta de dados, que ocorreu no horário de funcionamento do projeto de extensão do qual aqueles participam. Apenas Edgar foi acompanhado pela mãe, pois a entrevista e o preenchimento do protocolo ocorreram em sua residência.

4.7 Interpretação dos dados

De acordo com o que foi anunciado, o procedimento de análise aqui utilizado segue a proposta de Aguiar e Ozella (2013), que sugerem a organização dos dados por meio de núcleos de significação, visando à apreensão e análise dos sentidos expressos pelos sujeitos. Os procedimentos de análise perpassam quatro momentos distintos: levantamento dos pré-indicadores (leitura flutuante e organização do

material); organização dos indicadores e conteúdos temáticos; construção e análise dos núcleos de significação e, por fim, análise dos núcleos.

A partir do instrumento de coleta de dados, parti das palavras inseridas no contexto a que os sujeitos da pesquisa atribuem significado, contemplando desde suas narrativas, registros escritos e condições histórico-culturais. Intencionamos captar, a partir do dito pelo sujeito, o que não foi dito, que não foi registrado no protocolo, ou seja, sua fala interior, seu pensamento, o processo (e as contradições) da constituição dos sentidos que eles atribuíam à leitura e escrita. Assim sendo, apresentarei os pré-indicadores elaborados a partir da entrevista semiestruturada, seguidos dos pré-indicadores elaborados a partir do protocolo de avaliação em leitura e escrita. Finalmente, apresentaremos um quadro com a junção dos pré-indicadores dos dois instrumentos utilizados na coleta de dados.

4.7.1 Pré-indicadores

Entrevista semiestruturada

Na primeira parte da análise, denominada “pré-indicadores”, realizei diversas leituras do material transcrito (leituras flutuantes) para destacar o conteúdo das falas que fossem reiterativas, que demonstrassem maior carga emocional ou ambivalência, para compor um quadro de possibilidades para a organização dos possíveis núcleos. Essa organização resultou em 23 pré-indicadores, descritos a seguir com a transcrição de uma fala para exemplificação.

Quadro 4. Pré-indicadores para organização de núcleos de significação

	PRÉ-INDICADOR	EXEMPLO
1	Lembranças do processo de escolarização	Carlos: “ <i>Pintura, pinta</i> ”.
2	Lembranças do processo de alfabetização	Edgar: “ <i>Eu aprendi é a letra “a”, “b”, “c”, “d”, “e”, “f”, “g”, “h”, “i”, “j”, “l”, “m”, “n”, “o”, “p” de pato, o “k” e “o</i> ”.
3	Lembranças do processo de letramento	Pietra: “ <i>A gente aprendia a escrever receita de bolo, ou docinho, como brigadeiro</i> ”.
4	Leitura e escrita como processos distintos	Tamires: “ <i>A leitura serve pra trabalhar</i> ”. Silvio: “ <i>E a gente tem que sabe por que é bom aprender escrever, e dar aula pros amigos, né, prá [...], pro resto da turma também né, assim</i> ”.
5	Uso social da leitura	Edgar: “ <i>Lê o número da conta, o número da agência, tudo certinho</i> ”.
6	Uso social da escrita	Tamires: “ <i>[...] a escrita serve pra essas coisa né, esses momentos. De ir para o trabalho, porque eu pego ônibus né, você sabe disso, de ligar pra alguém</i> ”.

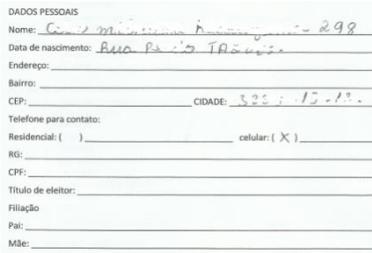
	PRÉ-INDICADOR	EXEMPLO
7	Visão restrita da leitura e escrita	Carlos: “ <i>Continha, pra mim ler</i> ”.
8	Locais de uso da escrita	Edgar: “ <i>No dia a dia eu preciso na ruas</i> ”.
9	Necessidade do outro para as demandas da leitura e escrita	Tamires: “[...] <i>O dia que eu comecei a trabalhar, assim, foi eu e minha mãe, pra fazer entrevista, pra escrever o negócio lá no papel! Lá que tinha que escrever o nome certinho lá. Minha mãe que teve que preencher pra mim. Eu não sei muito, não manjo muito, né [...]</i> ”.
10	O significado da leitura	Edgar: “ <i>Ler é, é, igual, igual, igual esse aqui ó, palavras (o sujeito pega uma revista e mostra). Palavras é isso aqui ó, Francisco Feio Ribeiro. Isso aqui foi é, fundou, fundou o parque de exposição de Maringá</i> ”.
11	O significado da escrita	Pietra: “ <i>Escrever é bom para brincar com a mão. Para juntar palavrinhas</i> ”.
12	Expectativas na aquisição dos conhecimentos científicos	Pietra: “ <i>Ah, saber a vida dos planetas. Mas como eu faço pra salvar o planeta? Tem que saber mais! É difícil! As pessoas grandes nem conseguem!</i> ”
13	Leitura e escrita denotando alteração do contexto social	Tamires: “ <i>Pra saber essas coisa assim né, depende né, tem que aprender a ler e escrever né, pra mim não depender tanto da minha mãe!</i> ”
14	Presença de materiais de leitura e escrita no ambiente familiar	Carlos: “ <i>Jornal! Tem o Diário</i> ”.
15	Vivências de leitura e escrita no ambiente familiar	Silvio: “ <i>Eu e meu irmão mais velho só que lê. Eu gosto só esporte</i> ”.
16	Vivências de leitura e escrita no contexto social mais amplo	Edgar: “ <i>Mando carta pros meus primos de São Paulo, eu mando, de Campinas eu mando. [...] Eu mando no correio. Ai põe selo. Eu mando lá</i> ”.
17	Conhecimento de suportes tecnológicos em que se usam a leitura e escrita	Pietra: “ <i>Meu pai e minha mãe tem celular e eles mandam mensagem um pro outro, mas eu não tenho não</i> ”.
18	Uso de suportes tecnológicos para a leitura e escrita	Silvio: “ <i>De vez em quando, eu mesmo ligo o computador, né. Segunda, sexta, sábado, domingo. Quando não tem ninguém eu ligo, vou lá no meu quarto eu ligo, já gravei lá, jogo, joguinho. [...]</i> ”
19	Consciência da autonomia a partir da apropriação da leitura e escrita	Edgar: “[...] <i>Como que eu ia pegar ônibus? Eu pego. Eu tenho a linha aqui [...], pego a porto seguro e vai direto [...]. É, ou se eu pego a 010, tenho que pegar as outras</i> ”.
20	Limites para atuar nas demandas sociais	Tamires: “ <i>Eu já sei algumas plaquinhas [...] o povo me ajuda quando eu não consigo, eu faço rapidinho!</i> ”
21	Reconhecimento dos outros	Edgar: “[...] <i>Eles sabem que eu sei, pelo envelope, nome tudo certinho</i> ”.
22	Autonomia na tomada de decisões no dia a dia	Silvio: “[...] <i>Eu pego o ônibus sozinho! Eu posso ir sozinho nos lugares! É só vê em cima, o número! Eu já até viajei sozinho [...]</i> ”.
23	Aquisição de bens materiais a partir do trabalho	Tamires: “ <i>Quando eu quero comprar alguma coisa no final do ano [...] minha irmã vai junto comigo né. Vai eu e minha irmã junto. Eu pago a vista né. Ela passa cartão, aí eu pago pra minha irmã [...]</i> ”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Protocolo de avaliação em leitura e escrita

O protocolo de avaliação em leitura e escrita foi dividido em três partes para melhor visualização das imagens dos registros escritos dos sujeitos e o levantamento dos pré-indicadores de cada um. A partir deste protocolo emergiram 16 pré-indicadores.

Figura 1. Cópias do protocolo de avaliação em leitura e escrita preenchido pelos sujeitos – Dados pessoais

<p>CARLOS</p> 	<p>SILVIO</p> 	<p>TAMIRES</p> 
<p>EDGAR</p> 	<p>PIETRA</p> 	

Fonte: Reprodução digital pela autora.

Quadro 5. Pré-indicadores relacionados ao preenchimento dos dados pessoais pelos sujeitos

1. Conhecimento de algo do gênero “formulário”
2. Acesso aos dados pessoais por meio do RG
3. Uso de letra cursiva, letra em caixa alta, abreviação de sobrenomes
4. Sinalização com (sim) espaços entre parênteses
5. Reconhecimento de que se trata de um formulário o qual deve ser preenchido com dados pessoais

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 2. Cópias do protocolo de avaliação em leitura e escrita preenchido pelos sujeitos – Perguntas fechadas

1) Você gosta de ler?
 sim
 não
 mais ou menos
 Outros café leite

2) Você lê com que frequência?
 Diariamente
 Semanalmente
 Mensalmente
 De vez em quando
 Não leio
 Outros _____

3) O que você lê?
 Jornal
 Revistas
 Gibi
 livro religioso
 Livro
 Outros _____

4) Se você assinalou o item Livro responda que tipo de livro você lê:
 Livro Didático
 Romance
 suspense
 Ficção
 Poesia
 Bíblia
 outros _____

5) Você costuma escrever?
 Diariamente
 Semanalmente
 Mensalmente
 De vez em quando
 Não
 Outros _____

6) O que você escreve?
 lista de compras
 Tarefas do dia
 Bilhete
 Carta
 Receita
 Atividades escolares
 e-mails
 Mensagens em celular
 Facebook
 Orkut
 Outros _____

Fonte: Reprodução digital pela autora.

Quadro 6. Pré-indicadores relacionados às respostas, pelos sujeitos, às perguntas fechadas

6. Uso de "X" no espaço entre parênteses

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 3. Cópias do protocolo de avaliação em leitura e escrita preenchido pelos sujeitos – Perguntas abertas

7) Para quem você escreve?
para quem VOCÊ escreve?

8) No que mais você utiliza a escrita?
Nada mais me faz utilizar a escrita?

9) Seus pais leem? O que seus pais leem?
querido Pai melhor do mundo

10) Na sua casa tem livros, revistas, ou outros materiais escritos? Sobre que assuntos?
do trabalho da mãe

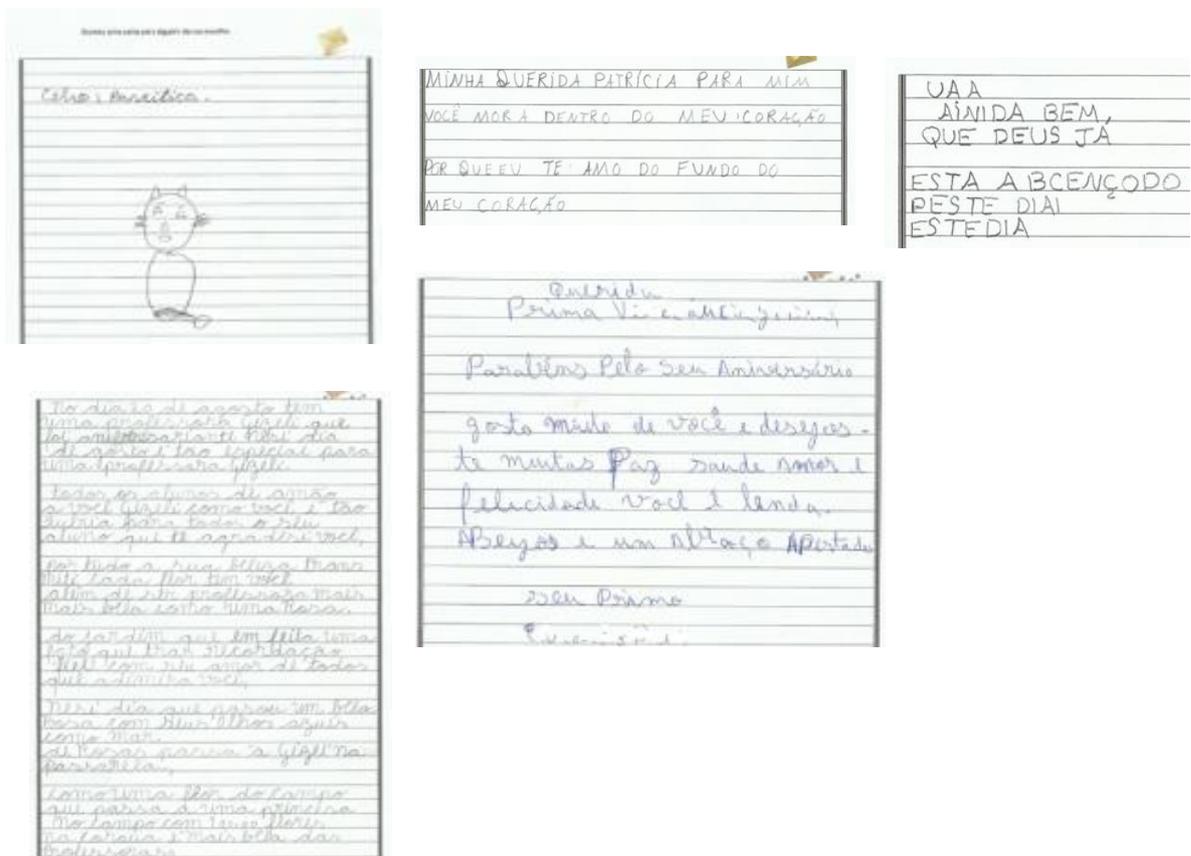
Fonte: Reprodução digital pela autora.

Quadro 7. Pré-indicadores relacionados às respostas, pelos sujeitos, às perguntas abertas

7. Conhecimento a ser aplicado é distinto do utilizado nas questões fechadas
8. Cópia do enunciado
9. Reconhecimento de que as linhas presentes nas questões pedem uma escrita
10. Busca de pistas auxiliares no próprio protocolo
11. Uso de letras em caixa alta e manuscrita
12. Referência a pessoas por quem têm apreço

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 4. Cópias do protocolo de avaliação em leitura e escrita preenchido pelos sujeitos – Elaboração da carta



Fonte: Reprodução digital pela autora.

Quadro 8. Pré-indicadores relacionados às cartas

13. Conhecimento restrito da escrita
14. Uso de desenho e letras para escrever
15. Cópia como sinônimo de escrita autônoma
16. Fluência de pensamento associado ao registro escrito

Fonte: Elaborado pela autora.

4.7.2 Indicadores

A partir das leituras flutuantes realizadas, destaquei temas e questões que se evidenciaram como importantes para os sujeitos e organizamos os pré-indicadores, ora pela frequência com que apareciam, ora pela carga emocional.

Concluída a organização dos pré-indicadores, a organização e a articulação dos indicadores configuraram o segundo momento do processo de análise dos dados, como indicado por Aguiar e Ozella (2013), o qual foi realizado por meio da aglutinação dos dados (falas, contexto e texto escrito) pela similaridade ou pela contraposição dos pré-indicadores, resultando em sete indicadores. Para melhor visualização, elaborei um quadro com a junção dos pré-indicadores e destaquei na cor cinza o instrumento 1 (entrevista semiestruturada); na cor amarelo o primeiro momento do instrumento 2 (informações sobre os dados pessoais); em azul o segundo momento (perguntas fechadas); em cor rosa o terceiro momento (perguntas abertas); e, por fim, em verde o quarto momento (elaboração da carta) como exposto a seguir.

Quadro 9. Síntese dos pré-indicadores e indicadores resultantes

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1) Lembranças do processo de escolarização 2) Lembranças do processo de alfabetização 3) Lembranças do processo de letramento 26) Uso de letra cursiva, letra em caixa alta, abreviação de sobrenomes 31) Cópia do enunciado 34) Uso de letras em caixa alta e manuscrita 37) Uso de desenho e letras para escrever 38) Cópia como sinônimo de escrita autônoma	1) O que se ensina na escola sobre a leitura e escrita
10) O significado da leitura 11) O significado da escrita 4) Leitura e escrita como processos distintos 7) Visão restrita da leitura e escrita 36) Conhecimento restrito da escrita	2) Concepções sobre a leitura e escrita
8) Locais de uso da escrita 5) Uso social da leitura 6) Uso social da escrita 12) Expectativas na aquisição dos conhecimentos científicos 25) Acesso aos dados pessoais por meio do RG 27) Sinalização com (sim) espaços entre parênteses 29) Uso de "X" no espaço entre parênteses 24) Reconhecimento de algo do gênero formulário 28) Reconhecimento de que se trata de um formulário o qual deve ser preenchido com dados pessoais; 30) Conhecimento a ser aplicado é distinto do utilizado nas questões fechadas 32) Reconhecimento de que as linhas presentes nas questões pedem uma escrita 33) Busca de pistas auxiliares no próprio protocolo 35) Referência a pessoas por quem têm apreço	3) Função social da leitura e escrita
14) Presença de materiais de leitura e escrita no ambiente familiar 15) Vivências de leitura e escrita no ambiente familiar 16) Vivências de leitura e escrita no contexto social mais amplo 39) Fluência de pensamento associado ao registro escrito	4) Experiências de leitura e escrita
17) Conhecimento de suportes tecnológicos em que se usam leitura e escrita 18) Uso de suportes tecnológicos para a leitura e escrita	5) Uso de suportes distintos de leitura e escrita
9) Necessidade do outro para as demandas da leitura e escrita 20) Limites para atuar nas demandas sociais	6) Limites e possibilidades em relação à leitura e escrita
13) Leitura e escrita denotando alteração do contexto social 19) Consciência da autonomia a partir da apropriação da leitura e escrita 22) Autonomia na tomada de decisões no dia a dia 23) Aquisição de bens materiais a partir do trabalho	7) Autonomia

cinza: instrumento 1 (entrevista semiestruturada)

amarelo: primeiro momento do instrumento 2 (informações sobre os dados pessoais)

azul: segundo momento do instrumento 2 (perguntas fechadas)

rosa: terceiro momento do instrumento 2 (perguntas abertas)

verde: o quarto momento do instrumento 2 (elaboração da carta)

Fonte: Elaborado pela autora.

4.7.3 Núcleos de significação

O processo de aglutinação efetivado teve como intuito organizar os conteúdos e articulá-los. A partir da organização dos indicadores e seus conteúdos, realizei a nomeação/organização dos núcleos de significação, articulando as semelhanças, a complementaridade, as contradições com vistas a nos aproximarmos da compreensão das zonas de sentido. Cabe frisar que, de acordo com Aguiar e Ozella (2006), é nesse momento que o processo de análise avança do empírico para o interpretativo, e isso não significa que o processo como um todo não tenha contemplado o aspecto construtivo-interpretativo, porém, nessa etapa da pesquisa, os “núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas” (2006, p. 231). Apresento, assim, a organização dos três núcleos de significação, organizados a partir dos indicadores.

Quadro 10. Núcleos de significação a partir dos indicadores

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1) O que se ensina na escola sobre a leitura e escrita 2) Concepções sobre a leitura e escrita 3) Função social da leitura e escrita	1) Sentido e significado atribuídos à leitura e escrita
4) Experiências de leitura e escrita 5) Uso de suportes distintos de leitura e escrita	2) Bens culturais e materiais relacionados ao desenvolvimento do deficiente intelectual como leitor/escritor
6) Limites e possibilidades em relação à leitura e escrita 7) Autonomia	3) Lugar social do deficiente intelectual como sujeito leitor/escritor

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a organização dos núcleos de significação, passei para a efetiva análise de cada um deles, tendo como amparo a transcrição das falas dos sujeitos durante a entrevista e as respostas emitidas no protocolo de leitura e escrita, conforme pontuado anteriormente.

5 RESULTADOS E ANÁLISES

A partir dos três núcleos de significação, elaborados com base nos pré-indicadores e indicadores dos dados coletados, pretendia perceber o movimento e as contradições presentes na constituição do homem, desses homens deficientes intelectuais, e como significam a alfabetização e o letramento.

5.1 Sentido e significado atribuídos à leitura e à escrita

O primeiro núcleo de significação representa as concepções sobre a leitura e escrita, ou seja, as propensões e atitudes em relação à leitura e escrita e de como os sujeitos da pesquisa o correlacionam com o contexto social.

As lembranças da escola e do processo de alfabetização foram externalizadas nas falas dos sujeitos, como exemplificado nos trechos a seguir.

- Silvio:** *“Foi na Apae mesmo que eu aprendi. Aprendi com uma professora [...] Matemática, e depois fui escrevendo, escrevendo, **várias vezes** aquela letra, **um atrás do outro**_aí depois eu aprendi só assim, fazendo tarefa.”*
- Carlos:** *“Sabe ler e escrever! [...] Por causa do porco! Aprendeu! Pintura! Pintar. Escreveu nome. [...] Pintura, e fazer continha. [...] Continha! Pintura, tudo isso! Tem matemática, linguagem, tudo isso!”*
- Edgar:** *“Eu aprendi a ler e escrever na escola “Pepe Legal”¹⁹ com as professoras [...]. Aí eu fui pra “Escola A”, eu tinha a oficina da madeira que a gente fazia [...]. Eu estudei com a Dodô²⁰[...] Eu aprendi é a letra “a”, “b”, “c”, “d”, “e”, “f”, “g”, “h”, “i”, “j”, “l”, “m”, “n”, “o”, “**p**” **de pato**, o “k” e “o”. Junta, junta tudo palavras. Escrita é o nome das pessoas.”*
- Pietra:** *“Foi na fazenda. Eu era criança ainda tinha nove anos de idade [...]. Depois eu fui pra outra escola. Ah, ensinavam o meu nome, o nome dos irmãos e o nome dos dois. Ah no começo foi lá na “Escola A” com a professora Dodô. Ela escrevia no quadro pra gente copiar. Ah as coisas que a gente aprendia lá. O nome da escola, o nome de pessoa, nome de tia e do tio.”*

Silvio e Carlos significam a leitura e a escrita correlacionando-as à metodologia utilizada para se chegar à alfabetização.

Constatamos que os sujeitos se reportaram a momentos do passado, relembrou amigos e professoras. Em relação ao processo de leitura e escrita, de acordo com os relatos, aquele se efetivava com base no método analítico-sintético,

¹⁹ Nome fictício.

²⁰ Nome fictício.

voltado ao ensino de letra por letra, junção das mesmas para chegar às palavras e textos e vice-versa. De forma geral, os sujeitos fazem uma síntese do processo de ensino pelo qual passaram, evidenciando que as letras ensinadas eram associadas a objetos e animais. Associavam as letras a um nome representativo, por exemplo, “f de faca”, “p” de porco.

As respostas emitidas trazem para o cenário o que muitos autores afirmam sobre a concepção de leitura e escrita que ainda predomina nas instituições escolares, sejam elas particulares, públicas, especiais ou comuns, qual seja, uma prática pedagógica em que imperam atividades mecânicas, repetitivas, desconexas da realidade dos alunos (MORTATTI, 2004; CAGLIARI, 2009, MENDONÇA; MENDONÇA, 2008; CARVALHO, 2009; SOARES, 2008).

Outro aspecto pode ser observado na fala de Pietra, diferentemente dos outros participantes, coloca em pauta o postulado por Vygotsky (2007) e Luria (2006) sobre a pré-história da escrita e da necessidade de mediações intencionais para o desenvolvimento das FPS. De acordo com os pressupostos histórico-culturais, a aquisição da escrita se inicia antes mesmo de a pessoa entrar na escola. Pietra, num primeiro momento, afirma que aprendera a ler e escrever em casa (na fazenda), aos nove anos de idade e, em seguida, relata o que aprendera na escola. Porém, de acordo com os relatos da família, Pietra aprendeu a ler e escrever na escola, a qual começou a frequentar aos cinco anos de idade, contudo, sempre teve contato com materiais escritos em casa, ou seja, a leitura e escrita de fato fizeram parte de sua vida anteriormente à entrada na escola.

Sob esse aspecto, há que se considerar que um ambiente com estímulos, por si só, não se configura suficiente para apropriação da leitura e escrita. A família possivelmente, a meu ver, pode ter realizado mediações, mas há que se ressaltar que, de acordo com os pressupostos histórico-culturais, a mediação, tanto pedagógica quanto semiótica, tem que ter intencionalidade específica, fato esse evidenciado na fala de Pietra, quando descreve as atividades desenvolvidas na escola.

Considerando o relato das famílias e os relatórios do projeto de extensão da UEM, verifiquei que todos frequentaram as mesmas instituições escolares, ou seja, Apae, “Escola A” e o projeto de extensão da UEM, contudo, a forma como significam e dão sentido à leitura e escrita, por vezes, apresenta-se distinta. Essa distinção só é possível de ser captada quando observamos os comportamentos automatizados e o

contexto histórico e social do qual os sujeitos fazem parte, para além das salas de aula, conforme relatos transcritos a seguir.

Tamires: *“Ler e escrever é bom [...] Ah para **escrever**, tentar escrever, saber escrever, é isso que eu penso né! **Poesias**, uma **carta** pro namorado, eu penso assim, né! [...]. Ah, pra **escrever pro Raul Gil!** Ah eu gosto do Raul Gil²¹! Tem uns negócio lá [...] tão emocionante! Assim, uns negócio que vai [...] quem nunca foi lá né! É triste assim! Porque eu sou romântica! Quando passa assim eu não aguento, todo dia que eu assisto assim eu choro pra encrenca! Nossa senhora é tão romântico. Ele dá chance pra pessoa cantar, dá as coisas pras pessoas e diz que elas são boas, dá chance assim, se soltar, eu gosto do Raul Gil, eu queria um dia escrever pra ele.”*

Tamires cita vários exemplos de situações em que se usa a escrita, como escrever cartas para o namorado, para um programa de televisão e poesias. Podemos afirmar que Tamires, ao significar a leitura e a escrita, traz à cena seu desejo de se apropriar dessa tecnologia, uma vez que a mesma não se alfabetizou, ou seja, não decodifica nem codifica códigos de acordo com os padrões e normas da língua escrita. Ela relata que tem uma meta: escrever para alguém, que ela acredita que lerá e conferirá valor à sua escrita. Observei que ela associa escrita, sonho e reconhecimento da necessidade de cada um. A leitura e a escrita se apresentam, assim, com um propósito, com uma funcionalidade. O conceito “romântico” utilizado, a meu ver, não se refere ao “amor romântico”, mas a um “romântico” no sentido de que há possibilidades de realização de sonhos e a escrita se configura como possibilidade de realizar sonhos.

A escrita no contexto apresentado por Tamires tem uma funcionalidade. O sentido atribuído à escrita, como descrito por Aguiar e Ozella (2013), está correlacionado à vontade e a motivos. Tamires quer ser reconhecida, valorizada “[...] diz que elas são boas, dá chance [...] eu queria um dia escrever pra ele”. A palavra “romântico”, ao ser empregada no uso efetivo da língua, apresentou um sentido que perpassa por aspectos emocionais e singulares a ela e não ao seu significado dicionarizado, estável.

Edgar, por sua vez, significa a leitura e escrita da seguinte forma:

Edgar: *“Ler é, é, igual, igual, igual esse aqui ó, palavras. Palavras é isso aqui ó, Francisco Feio Ribeiro. Isso aqui foi é, fundou, fundou o parque de exposição de Maringá. [...] Esse aqui ó, tá aqui o nome dele.”*

²¹ Nome de um apresentador de televisão.

*É, escreve e “f” da faca, “r”, o “a”, o “n”, “c”, “i”, “s”, “c”, “o” – Francisco!
[...] Eu penso e escrevo. Pra escrever minhas primas, no aniversário delas,
pra minha mãe, minha irmã, minha cunhada, minha sobrinha, de São
Paulo, de Campinas.”*

No discurso de Edgar, evidenciam-se marcas de um processo de alfabetização em uma dimensão individual, mas também a dimensão social do letramento, caracterizada pelo fenômeno cultural, ou seja, um conjunto de práticas sociais, relacionadas à escrita. Edgar dá exemplo de leitura, pegando uma revista, e, para exemplificar o processo, aponta com o dedo letras de uma palavra impressa na revista e a lê, explica o significado da mesma e soletra, em seguida dá outro exemplo correlacionado ao contexto vivenciado com a escrita. Essa objetivação do uso da escrita, a meu ver, resulta de um processo complexo de desenvolvimento. Segundo a psicologia histórico-cultural, a linguagem leva à formação das FPS e a fala é um mediador fundamental, pois, por meio dela, reconstruímos internamente uma operação externa. Constatamos, nesse fragmento – “Eu penso e escrevo [...]” –, as afirmações de Vygotsky (1995) sobre o pensamento se concretizar “na e por” intermédio da linguagem. Nesse caso específico, um pensamento concretizado pela linguagem verbal e escrita. Portanto, as objetivações do uso da escrita não resultam apenas do processo de escolarização, mas também do contexto familiar e social do qual participa.

Pietra: *“Escrever é bom para brincar com a mão. Para juntar palavrinhas. [...] Aí tem aquelas palavras grandes. E aí dá para fazer um texto.”*

Essa descrição nos remete ao postulado por Vygotsky (2007) e Luria (2006) sobre os gestos que antecedem a aquisição da escrita. Pietra cita o movimento das mãos, correlaciona-o com a brincadeira dos movimentos que paulatinamente chega à junção de “palavrinhas” e, por fim, aos textos.

Há que se considerar que os gestos, na perspectiva histórico-cultural, são entendidos como signos visuais, que levam ao início das atividades complexas, ou seja, à língua escrita.

Parece que o processo de ler e escrever é associado a uma brincadeira – talvez porque a escola tenha dado um tom lúdico a essa atividade, pelo obstáculo que representa, e Pietra tenha percebido que a professora “brincava” para levar os alunos à aprendizagem. As palavras pequenas são “de brincar”, mas as grandes são as que servem para “fazer um texto”. Esse relato sugere que alfabetização está ligada a

palavras pequenas e escrever texto (domínio mais efetivo do sistema) é diferente e requer um domínio maior. Essa percepção é adequada e mostra que ela percebe diferenças entre se alfabetizar e ser proficiente em escrita propriamente.

Os sujeitos relataram também onde e em que momentos podem fazer uso da escrita.

Edgar: *“No dia a dia eu preciso **na ruas**. [...] Eu faço **banco**, quando as pessoas pedem eu faço.”*

Tamires: *“Serve pra comer também! Pra uma boa escrita pra **escrever a comida, a carta para o amor!**”*

Pietra: *“Na escola.”*

Silvio: *“Eu escrevo no meu **quarto**, na **sala**, na minha sala, **na prova**, é [...] Eu faço continha, de vez em quando, é... caça palavras. Ah escrevo é, o nome dos meus amigos, das minhas amigas, da professora que eu conheço, que já me deu aula, um do lado do outro assim, bem certinho!”*

Passar pelo processo de escolarização não garante apropriação e uso social da leitura e escrita, mas também não significa que adultos com deficiência intelectual, que passaram anos em instituições escolares, não o correlacionem com o ambiente em que vivem.

De acordo com Vóvio e Kleiman (2013), os termos alfabetização e letramento ganharam estatuto de binômio, contudo, entre as falas dos sujeitos, apenas um descreve o uso efetivo em âmbito social.

Uma interpretação possível para o relato de Edgar é que, além de ter se apropriado da linguagem escrita, seu dia a dia é cerceado por atividades que envolvem a leitura e escrita. Isso fica evidenciado quando afirma que as usa na rua ou quando vai ao banco.

Tamires dá indícios de que vivenciou práticas de alfabetização e letramento durante seu processo de escolarização, ou fora dele, uma vez que também participou de atividades extraescolares (projeto de extensão da UEM), atividades as quais envolveram gêneros textuais como receita e carta, mas isso não significa que ela faça uso de tais gêneros em âmbito social, e que tenha se apropriado da estrutura composicional, porém sabe de sua existência e sua funcionalidade.

Pietra, por sua vez, correlaciona o uso da língua escrita ao ambiente escolar. Essa visão mais restrita também se evidencia no relato de Silvio, que se reporta ao uso ora na escola, ora no âmbito familiar. Pietra e Silvio não fazem referência à leitura

e escrita para interagir, participar do contexto social de forma efetiva e sim como uma técnica aprendida na escola, relatam situações nas quais a leitura e escrita são mais significativas de acordo com suas vivências e anseios.

Os locais de uso da leitura e escrita são reafirmados novamente e em consonância com os relatos anteriores, denotando ora um uso social, ora um uso restrito ao ambiente escolar, ou seja, movimentos e contradições.

Edgar: *“Eu leio o número da conta, o número da agência, tudo certinho quando eu vou no banco.”*

Tamires: *“Eu mesmo. Eu peguei uns cadernos onde tem telefones da família e anotei os telefones e passei pra aí porque agora **eu cai no mundo** né?. Aqui foi minha ex-chefe da onde eu trabalhava, onde eu trabalho lá, escreveu um negócio pra mim, **meu horário de trabalho** que mudou. Assim minha mãe também sabe e eu não esqueço, que minha mãe avisa. [...] **aqui é uma poesia**, é um negócio que ela escreveu pra mim e **eu gostei!**”*

Pietra: *“Eu uso para viajar dentro do livro. [...] Viajo lendo!”*

As apropriações, as perspectivas e motivos correlacionados ao uso da leitura e escrita foram descritos de forma distinta pelos sujeitos da pesquisa. Tamires e Edgar correlacionam esses usos ao ambiente de trabalho, cada qual se reportando a uma forma específica de se relacionar com a linguagem escrita.

Enquanto Edgar relata que sua atividade profissional exige o saber ler, escrever e de certa forma interpretar – pois lê o número da conta, confere as informações, certifica-se se estão corretas –, Tamires relata que usa um instrumento (agenda) para auxiliar no dia a dia, ora para recorrer a números de telefones que não memorizou, ora para partilhar com a família mudanças na sua rotina de trabalho, pois o registro escrito lhe assegura confiabilidade no que expressa verbalmente. Observamos que Tamires confere à agenda uma funcionalidade. Mesmo não tendo se apropriado da língua escrita, Tamires participa de eventos de letramento, conforme descrito por Street (2014) e Soares (2003).

O uso conferido por Pietra à leitura e escrita evidencia-se por meio de sua imaginação a partir das memórias do que foi lido. Por meio do livro, de certa forma, ela pode conhecer o mundo e a dinâmica das relações sociais. Pietra, num momento anterior, definiu a escola como sendo o local de uso da escrita, contudo, na fala acima constatamos um movimento na sua resposta, ou seja, no seu raciocínio, uma contradição ao dito anteriormente. Ao afirmar que “viaja lendo”, ela descreve algo mais

amplo. Sua fala denota desenvolvimento das FPS, demonstra capacidade imaginativa, criadora.

As informações dadas pelos sujeitos vão se reiterando e representam o que há de mais importante para eles. A cada relato complementam os sentidos e significados da apropriação da leitura e escrita, como expresso nos trechos a seguir.

Tamires: “[...] a escrita serve pra essas coisa né, esses momentos. De ir para o trabalho, porque **eu pego ônibus** né, você sabe disso, de ligar pra alguém!”

Edgar: “É porque é muito bom pra escrever o nome da pessoa, de alguém, minha tia, meus primos. [...] Eu guardo no papel, escrevo. Eu escrevo parabéns, faço **bilhete**, a **carta**, hoje é aniversário do meu tio também irmão do meu pai, amanhã da minha [...]. Mando pros meus primos de São Paulo, eu mando, de Campinas eu mando. [...] Eu mando no **correio**. Aí põe selo. Eu mando lá.”

Pietra: “Eu escrevo para meu pai. [...] Escrever é para pensa! [...] e usar sentimentos e fazer um livro de poesias. Dá para **fazer um livro escrito**. Sobre a natureza, o ambiente, a vida dos animais. Porque é importante.”

Tamires correlaciona a leitura e escrita para que possa se deslocar de um lugar para outro por meio de transporte coletivo o qual exige, mesmo que minimamente, conhecimento e reconhecimento de símbolos.

Edgar narra o prazer que tem em escrever para os membros de sua família em momentos de festividade. Em sua fala evidenciamos que distingue bilhete de carta, que reconhece a função social de cada um desses portadores de texto, sabe onde se usam, como se usam e como proceder para que a mensagem a ser transmitida chegue até o destinatário.

Pietra relata que escreve para seu pai e ratifica as informações dadas anteriormente de que escrever corresponde à possibilidade de registrar no papel seus pensamentos, seus sentimentos, seus sonhos, seus conhecimentos, suas memórias, inclusive com a elaboração de livros.

As falas dos sujeitos denotam que são conhecedores de que a escrita se usa para além do âmbito escolar. Advertimos que as lembranças oscilam entre a aquisição da língua enquanto codificação e decodificação, a partir de uma dimensão individual, mas observamos um movimento em que a alfabetização também foi trabalhada, em algum momento durante a vida escolar, com vistas ao letramento, conforme nuances presentes nos fragmentos transcritos a seguir.

Pietra: “Na escola a gente aprendia a **escrever receita** de bolo, ou docinho, como brigadeiro, mas minha mãe não deixa eu fazê.”

Tamires: “Ah de vez em quando cozinho sim, eu gosto de cozinhar, arroz eu sei fazer, feijão, macarrão eu sei fazer. É só pegar o arroz, tem que lavar o arroz, se não lavar não tem como né. [...] Lava o arroz porque eu vou saber quem colocou a mão lá no arroz? Eu faço da cabeça. **Mais pra fazer mais coisa tinha que saber ler mais pra não errar** entende? Eu faço da cabeça mesmo é que a **receita é muito difícil**, eu não entendo como tá escrito, **mais um dia a professora ensinou, mais eu não aprendi direito**. Esses dia eu fui na casa do meu irmão e fiz arroz, fiz salsicha ao molho, ficou assim uma delícia minha salsicha ao molho, sei fazer macarrão alho e óleo também.”

Entre as lembranças feitas pelos sujeitos, durante a entrevista, Pietra e Tamires fazem referência ao processo de intervenção, vivenciado por elas durante a pesquisa realizada por Shimazaki (2006), a qual, conforme relatado anteriormente, contemplou atividades de letramento, perpassando por diversos gêneros textuais, como receita, preenchimento de formulários com dados pessoais e de ficha de emprego, entre outros. Observamos que essa forma de vivenciar a escrita foi tão significativa para elas que se mantêm presentes na memória até os dias de hoje. Conforme pontuado por Vygotsky (1995), constata-se que houve mudanças no processo de desenvolvimento da memória cultural. As operações psíquicas se alteraram ao longo dos anos e a atividade desenvolvida anos antes (memorização mnemotécnica externa) tornou-se memória lógica, cujo lugar intermediário (entre a lógica e a escrita) é a memória verbal, ou seja, memorização mediante a palavra.

Apesar de denotar que as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento foram significativas, que o gênero não é de todo desconhecido, lembrar delas não significa necessariamente sua apropriação.

Assim como pontuado por Vygotsky (2007), a apropriação da linguagem escrita se dá por meio de processos de involuções e evoluções. Observamos no movimento interlocutivo dos sujeitos da pesquisa algumas contradições sobre suas percepções a respeito da leitura e da escrita e sua funcionalidade: ora os sujeitos descrevem uma visão de leitura e escrita restrita e correlacionada ao ambiente escolar, ora uma visão mais ampliada, correlacionando seu uso ao contexto social vivenciado. A visão restrita pode ser evidenciada, por exemplo, nos seguintes trechos da entrevista.

Carlos: “*Continha, é pra mim ler.*”
“*Tem linguagem, matemática, tudo isso!*”

Silvio: *“E a gente tem que saber por que é bom aprender escrever, e dar aula pros amigos, né, prá [...], pro resto da turma também né, assim.”*

Pietra: *“A leitura é assim, quando tem alguma coisa é, pra gente é, pra gente usar pra, pra, pra professora **corrigir as coisas.**”*

As respostas emitidas por Carlos durante a entrevista foram sempre direcionadas aos mesmos aspectos, ou seja, que a escola ensina a ler e escrever, fazer continhas e pintar, fatos esses que nos levam a crer que foram os mais significativos no contexto escolar vivenciado. Carlos nomeia os “eixos disciplinares” que a escola ensina, ou deveria ensinar, e não apenas ler e escrever, mas não explica os conhecimentos que os compõem. O sujeito não faz correlação direta da leitura e escrita com o contexto social, mas faz uso de conhecimentos que possui no dia a dia para se deslocar, por exemplo, utilizando transporte público coletivo, como consta nos relatos da família. O que em um primeiro momento aparenta ser contraditório (se deslocar sem saber ler e escrever), na realidade configura-se em processo de compensação da deficiência. De acordo com Vygotsky (1997), é possível, como no caso de Carlos, ocorrer uma reorganização psíquica de forma a compensar a deficiência, ou seja, o desenvolvimento não está necessariamente ligado apenas às questões orgânicas, mas, sobretudo, à natureza social.

Silvio discorre que escrever serve para ensinar/auxiliar alguém. Aquele que sabe “um pouco mais” pode ensinar aos que sabem “um pouco menos”. Isso sugere que possivelmente Silvio tenha participado de atividades em grupo e que auxiliava os colegas. Por um lado, essa fala nos remete à concepção de Vygotsky sobre o processo de aprendizagem, em que devemos considerar tanto o nível real quanto o nível potencial dos educandos, e que aqueles que sabem mais devem interagir e auxiliar aqueles que sabem um pouco menos, mediados de forma intencional; por outro lado, as demais concepções trazidas denotam uma visão restrita da leitura e escrita, correlacionando-a apenas com a instituição escolar.

Pietra, em momento anterior, afirmou que um texto serve para ler e viajar na leitura e é destinado a pessoas que gostam de ler. Ela lê em casa, no quarto, na sala e no projeto de extensão que frequenta, no entanto, num momento subsequente afirma que a leitura é importante para o professor, pois é ele quem faz correção e por meio da leitura legitima os erros e acertos da escrita do aluno. Assim, para ela a leitura tem múltiplas funções, tanto no escopo do ambiente acadêmico, como no ambiente social mais amplo. A fala de Pietra denota a pedagogização do letramento no

ambiente escolar descrito por Street (2014) e asseverado por Souza e Barbosa (2006) sobre a ênfase que a escola dá para um tipo específico de prática de letramento, ou seja, a alfabetização. Pietra apropriou-se do letramento em sua dimensão individual, enquanto atributo pessoal, e não em sua dimensão social.

Deslocando nosso olhar para o registro escrito efetivado pelos sujeitos, é possível percebermos que os relatos orais são condizentes com as respostas emitidas no protocolo de avaliação de leitura e escrita.

O primeiro item do formulário foi composto por informações pessoais, seguidas de seis questões fechadas, conforme ilustrado a seguir.

Figura 5. Formulário de dados pessoais e pergunta fechada

DADOS PESSOAIS

Nome: Carolina Maria da Silva Dias

Data de nascimento: 19/07/1979

Endereço: Rua Maria T. B. N. S. 102

Bairro: ZONA

CEP: 8.007 CIDADE: Marungá

Telefone para contato:

Residencial: (44) 224200 celular: (44) 9124300

RG: 760516-3

CPF: 066150779-05

Título de eleitor: 02136390605 000 119

Filiação

Pai: Carlos Maria da Silva

Mãe: Carolina Maria da Silva

2) Você lê com que frequência?

() Diariamente

() Semanalmente

Mensalmente

() De vez em quando

Não leio

() Outros _____

Fonte: Reprodução digital pela autora.

Todos os sujeitos preencheram os dados pessoais. Com exceção de Carlos, todos acessaram documentos pessoais como RG, CPF, título de eleitor, quando não recordavam a informação. Assim, usaram seus conhecimentos prévios de mundo e sua capacidade de leitura para encontrar nos documentos informações relevantes²².

Antes de iniciarmos o preenchimento do protocolo, Carlos, ao olhar para o papel, informou oralmente o nome completo e data de nascimento com dia, mês e ano em que nasceu. Reforçamos a instrução dada anteriormente, informando que ele deveria ler e responder às questões sozinho.

²² O preenchimento dos dados pelos sujeitos foi alterado para manter o sigilo sobre a identidade dos sujeitos.

Carlos: *“Tem que responder, né? O meu nome é Carlos [...] a data de nascimento minha é dia [...]. Nasceu no ano de [...]”*
“Xis”.

Carlos demonstrou reconhecer que se tratava de um formulário o qual deveria preencher com seus dados pessoais. Completou o campo referente ao nome e em seguida colocou o número da casa onde residia. Posteriormente escreveu o endereço no local designado para a data de nascimento.

No campo destinado à informação sobre a cidade onde residia, Carlos preencheu com o número de telefone fixo. Nos campos referentes ao número de telefone residencial (fixo) e número de celular, ao visualizar o espaço deixado entre parênteses, assinalou com um “X” ao invés de colocar o DDD e verbalizou: “Xis”.

Carlos dá indícios de que conhece o instrumento técnico semiótico ao qual foi apresentado e tem hipóteses de como deve preenchê-lo. O fato de ter se apropriado verbalmente de algumas informações, como nome e data de nascimento, não quer dizer que saiba disponibilizar a informação no formulário, porém, o reconhecimento do texto apresentado, e por ele interpretado como campo para preenchimento com os dados pessoais, denota indícios de letramento.

Silvio preencheu os campos referentes ao nome, endereço, telefone residencial. Em alguns campos lia a questão e respondia em voz alta.

Silvio: *“RG? Eita esse eu não sei.”* [Silvio pega a carteira no bolso da calça, retira o RG e copia o número].
“Título, título, título, cadê o título?”

No campo referente ao RG, verificamos que ele sabia onde buscar a informação, fato esse evidenciado quando pegou a carteira e retirou o documento para copiar a informação solicitada. Teve a mesma postura em relação ao CPF. Os únicos campos referentes aos dados pessoais que ficaram em branco foram o número de celular e o número do título de eleitor, pois não estava de posse dos mesmos.

Tamires, por sua vez, mostrou-se surpresa quando lhe foi solicitado para ler e preencher o protocolo de leitura e escrita. Sua primeira reação, ao pegar o protocolo com os questionamentos, foi dizer:

Tamires: *“Eu vou ter que ler? Mas eu não sei ler e escrever!”*
“Eu tenho que responder o quê?”

Após esclarecimentos, começou a preencher o protocolo. Nas respostas de Tamires constatamos que reconhece onde colocar o nome. Utiliza o registro geral

(RG) para copiar seu nome e o nome dos pais. Contudo, coloca informações em campos aleatórios – no local destinado à data de nascimento, Tamires escreve o nome do pai; no local destinado ao endereço, escreve o nome de sua mãe. Mesmo sabendo, como informado na entrevista, que no RG constam informações a respeito da data de nascimento, de posse do documento não registrou as informações no campo solicitado. Assinalou com um “X” no espaço destinado ao DDD. Identificou também o campo referente ao número de celular e, para preenchê-lo, retirou de uma bolsinha, que deixara sobre a mesa, um pedaço de papel de onde copiou a informação e, apesar de demonstrar saber onde procurar as informações, na hora de preencher o número do telefone celular omitiu alguns números.

Ela demonstrou conhecer certos aspectos do instrumento técnico semiótico disponibilizado, intui e lê informações presentes no papel que deve preencher com dados pessoais e sabe onde pode acessar seus dados (RG), indicando seus conhecimentos. Ela parece se guiar bastante pela disposição visual dos elementos do texto e menos pelas informações escritas propriamente.

Tamires reconhece a função de cada instrumento técnico semiótico (RG, agenda, CPF, cartão de banco) e a importância de cada um para o contexto no qual está inserida e, sobretudo, a necessidade de tê-los em mãos; no entanto, observamos que realizar a tarefa de copiar - dígito a dígito - parece não ser tão simples para Tamires, tarefas essas que a escola ensinou, mas que não foram plenamente apropriadas por ela.

Durante o preenchimento do protocolo de avaliação em leitura e escrita, pude constatar a postura assumida por Tamires enquanto leitora e enquanto escritora. Tamires copiou lentamente o que estava escrito no documento de identidade. Durante o preenchimento do formulário, foi possível observarmos que Tamires imitava uma postura leitora. Colocava o dedo indicador nas perguntas da folha e deslizava-o da esquerda para a direita como se estivesse lendo. Parava em algumas palavras e olhava para cima, sugerindo um comportamento de quem está refletindo. Olhava para os lados. Olhava para a agenda. Levantava a folha, deixando-a a uns 25 cm de distância dos olhos, e percorria-a com os olhos. Em seguida colocava-a na mesa e começava a escrever novamente.

A postura de Edgar foi distinta. Preencheu todos os campos referentes aos dados pessoais sem auxílio de nenhum documento, com exceção do número do título de eleitor.

Edgar: *“O nome do pai eu sei [...]. Data de nascimento também sei! [...] Título tá lá dentro guardado, depois eu pego. [...]”*

Para preenchimento dos dados, utilizou letra cursiva e abreviou o penúltimo sobrenome. Observa-se que Edgar memorizou as informações presentes em seus documentos. Demonstra domínio das informações, e internalização da escrita, ou seja, evidencia-se uma ação mais abstrata e intelectualizada.

Pietra colocou o nome completo e a data de nascimento nos locais corretos. No campo destinado ao endereço, escreveu o nome do edifício onde mora e no campo referente ao bairro registrou o nome da cidade e no campo destinado à cidade escreveu o nome do estado. Onde leu filiação “mãe e pai”, respondeu “sim”. Onde foi solicitado telefone para contato, assinalou com um “X” no espaço entre parênteses, destinado ao DDD do telefone residencial, mas não escreveu o número. Deixou em branco o espaço destinado a celular, pois não possuía. Nos campos RG e CPF, Pietra respondeu “sim” e verbalizou em voz alta enquanto respondia: *“Sim eu tenho!”*. Em seguida informou que não preencheria os dados referentes aos documentos, pois estavam em sua residência e, segundo Pietra, a mãe não a deixava ficar com eles na bolsa. No espaço destinado ao título de eleitor escreveu “não” e verbalizou que não votava.

Os espaços deixados em branco denotaram que a ausência de resposta não era por desconhecimento ou falta de compreensão do solicitado, mas porque não dispunha do RG e do CPF naquele momento. Observamos, assim, que ela leu o material e respondeu adequadamente segundo as informações e experiências de que dispunha.

No que diz respeito às questões fechadas, de 1 a 6, verificamos que todos os sujeitos demonstraram clareza do conhecimento a ser aplicado, ou seja, preencher os espaços entre parênteses com “x”.

Carlos realizou a leitura das questões em voz alta por meio de deduções e aproximações com o conhecimento adquirido sobre o sistema alfabético, como ilustrado a seguir.

Quadro 11. Leitura e respostas de questões fechadas realizadas por Carlos

<p>1) Você gosta de ler?</p> <p>() sim</p> <p>() não</p> <p>() mais ou menos</p> <p>() Outros <u>café leite.</u></p> <p>“Vô me do leite! Não! De novo!”</p> <p>“Vovô me gosta de leite. Leite!”</p> <p>[Olha pra mim e diz:] “Leite eu gosta café.”</p> <p>[Lê o que escreveu] “Aqui ó, café, leite.”</p>	<p>3) O que você lê?</p> <p>() Jornal</p> <p>(X) Revistas</p> <p>() Gibi</p> <p>() livro religioso</p> <p>() Livro</p> <p>() Outros _____</p> <p>“Que, o que, o que volete?”</p> <p>“Outro xis. Aqui ó!”</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora, com reprodução digital.

Ao ver a sílaba “vo”, associa-a com a palavra vovô e a partir dessa associação busca um sentido. Diante da sílaba “le”, em ler, evoca “leite” e propõe uma leitura que constitui algum sentido para ele: “Vovô me gosta de leite” – destaca-se que “gosta de” foi lido adequadamente por ele. Ele busca por sentidos a partir dos elementos da escrita, indicando seu processo leitor. Constatei que Carlos reconhece letras, faz algumas associações fonêmicas, faz associações silábicas, as quais indicam o processo de alfabetização pelo qual passou durante anos. Carlos faz deduções sobre a escrita, ao visualizar uma sílaba conhecida, “ca”, correlacionando-a à palavra café e ao seu gosto pela bebida. Portanto, depois de algumas tentativas de leitura ele deduz que está escrito “O que você gosta?”, entende que se trata de algo de comer, e responde que gosta de café com leite.

Ao escrever “café e leite”, Carlos faz uso de pontuação (ponto final), dando indicativos de que, durante os anos escolares, a utilização de pontuação se fez presente. Sua escrita indica vários conhecimentos adquiridos e o modo como busca atender à demanda do protocolo.

Tamires demonstrou que sabia que o local em que constavam parênteses precisava ser preenchido com um “X”. Os olhos percorreriam aleatoriamente as questões. Ora olhava para a questão a que estava respondendo, ora olhava para as questões que estavam mais abaixo na folha. A quantidade de “X” assinalados era alternada, ora assinalava um, ora assinalava dois. Pareceu guiar sua leitura mais pelos aspectos visuais do texto (organização do texto no papel, disposição e *layout* da página) do que propriamente pela decodificação das palavras, indicando uma compreensão maior de aspectos extralinguísticos.

Silvio, Edgar e Pietra responderam às questões sem dificuldades. Tanto a leitura do enunciado quanto as respostas eram emitidas em voz alta. Responderam coerentemente às questões fechadas sobre o uso da leitura e escrita, informando seu uso, que tipo de leitura realizavam, entre outros aspectos que serão retomados mais adiante. Suas respostas indicam que eles liam os textos escritos e os compreendiam adequadamente, demonstrando domínio de aspectos próprios da alfabetização e letramento.

No preenchimento das quatro questões abertas, constatamos que todos os sujeitos tinham clareza de que o conhecimento a ser aplicado era distinto do utilizado nas questões fechadas. Reconhecem que questões com linhas pedem uma escrita e dão outros indicativos do processo de alfabetização e letramento, como o exposto a seguir.

Vejamos a postura de Carlos frente a outros trechos do protocolo.

Quadro 12. Leitura e respostas de questões abertas realizadas por Carlos

7) Para quem você escreve?
 Para quem VOCÊ escreve?

“Po da quem vo me ve r v”. [Lendo a questão 7]

8) No que mais você utiliza a escrita?
 NO escola.

“Oito? No que maquino! Vo me u sia a escola?” [Lendo a questão 8]
 “Na escola, pronto acertô!”

10) Na sua casa tem livros, revistas, ou outros materiais escritos? Sobre que assuntos?
 mamãe casa livros?

“Dez! Quava tua casa tem? u s! u bu da mamãe de lava louça!” [Lendo a questão].
 “Enxuga a louça! Mamãe enxugandu a loça.”

Fonte: Elaborado pela autora, com reprodução digital.

Nas questões abertas, Carlos demonstrou que o conhecimento a ser aplicado era distinto do utilizado nas questões anteriores, em que necessitava colocar apenas um “x”, e que deveria escrever algo, que nas questões em que havia linhas pedia-se uma escrita.

Observamos na questão 7 que Carlos copiou o enunciado, para não deixar as linhas em branco, uma vez que não conseguiu interpretar o que leu. Fez uso de dois tipos de letra, cursiva e caixa alta, denotando que vivenciou esse processo de transposição de um tipo de letra para outra, com compreensão.

Para responder à questão 8, Carlos se apoiou no som por ele emitido durante a leitura da questão em que, ao invés de ler a escrita, interpretou a grafia como sendo escola e a registrou, verbalizando a certeza de ter acertado.

Ao identificar a sílaba “ma” da palavra materiais da questão 10, Carlos correlacionou-a com a palavra mamãe e em seguida fez associações com o que a mãe faz no dia a dia. Sua mãe lava e seca a louça. Fez correlações com o vivenciado cotidianamente por ele e registrou as palavras mamãe, casa e livro (que estão no enunciado da pergunta).

Silvio respondeu aos questionamentos com segurança e clareza.

Quadro 13. Leitura e respostas de questões abertas realizadas por Silvio

8) No que mais você utiliza a escrita?
 PARA MINHA QUERIDA PROFESSORA
 GISELE DO MEU CORAÇÃO

Para minha querida professora Gizeli. Gizeli é com “s” no final?
 NÃO!
 Não é com “s”? Então é com “z”? Gizele do meu coração

9) Seus pais leem? O que seus pais leem?
 SIM LIVRO

Livro. Como é que se escreve livro? [Silvio começa a soletrar] L, i, v, o. [Para, fica olhando para as folhas que já estão preenchidas procurando a palavra e logo depois diz:] “r”!

Fonte: Elaborado pela autora, com reprodução digital.

Informou que a escrita por ele utilizada se destinava a pessoas pelas quais ele tem afeto ou a atividades escolares. Durante o preenchimento do protocolo, foi possível observarmos uma preocupação em escrever corretamente, fato esse que se fez presente quando indagou sobre a letra a ser usada no nome a que estava fazendo referência. O questionamento – se a escrita do nome era com a letra “s” ou a letra “z” – denota que Silvio conhece aspectos da ortografia da língua, a necessidade da escolha de certas letras em certos contextos, para uma escrita adequada.

O mesmo pode ser evidenciado em relação à escrita da palavra livro. Para responder a essa questão, Silvio pensou em voz alta. Além de recorrer à memória, ele procurou pistas auxiliares no próprio Protocolo de Avaliação de Leitura e Escrita, pois recordou que já havia lido a palavra em algum lugar, fazendo um uso adequado dos conhecimentos que tem sobre leitura e escrita e sobre a estabilidade da língua escrita.

Os registros escritos de Tamires podem ser visualizados nos fragmentos a seguir:

Quadro 14. Leitura e respostas de questões abertas realizadas por Tamires

8) No que mais você utiliza a escrita?
Nada, mais utilize escrita?

9) Seus pais leem? O que seus pais leem?
Seus pais não leem?

10) Na sua casa tem livros, revistas, ou outros materiais escritos? Sobre que assuntos?
No, não tem livros, revistas, ou outros materiais escritos? Sobre que assuntos?

Fonte: Elaborado pela autora, com reprodução digital.

Durante todo o preenchimento do protocolo, Tamires demonstrou um nível de concentração significativo, permanecendo com os olhos voltados para a folha onde constavam as questões. Contudo, vez ou outra olhava para os lados em direção às pessoas, como se tentasse verificar se era observada. Por vezes, levava o lápis à boca como se estivesse pensando no enunciado da questão e nas possíveis respostas. Outras vezes levava a mão até os cabelos com uma expressão de dúvida e incerteza.

Em determinado momento, disse: “*Estou escrevendo só o que eu sei e o resto tô pulando, tá?*”.

Nas questões abertas, constatei que Tamires tentou copiar partes dos enunciados. Ao deparar-se com questões que vinham seguidas de linhas, Tamires reconheceu que aquelas pediam escrita, então escrevia. Essa postura evidencia que sabe coisas sobre ler e escrever, não o que se espera, mas há um saber. Sua grafia se assemelha a um desenho da letra impressa no enunciado.

Constatei que Tamires, durante o preenchimento do protocolo, buscou pistas que pudessem ajudá-la, recorreu à memória sobre o portador de texto à sua frente,

tentou utilizar e transpor os tipos de letras (impressa, cursiva, caixa alta) provavelmente trabalhados durante sua vida escolar. Seu comportamento diante do proposto, para um interlocutor externo, era de uma autêntica leitora e escritora.

Os registros de Edgar se distinguem um pouco dos de Tamires, e podem ser visualizados a seguir.

Quadro 15. Leitura e respostas de questões abertas realizadas por Edgar

7) Para quem você escreve?
 Por dentro do jogador do Brasil da Copa 2014

8) No que mais você utiliza a escrita?
 Eu gosto de escrever cartas
 e ~~cartas~~ e ~~cartas~~ e ~~cartas~~ cartas
 mais ~~gosto~~ de ~~escrever~~ cartas

9) Seus pais leem? O que seus pais leem?
 querido Pai melhor do mundo

10) Na sua casa tem livros, revistas, ou outros materiais escritos? Sobre que assuntos?
 Sim livros em português
 grupos de estudos

Fonte: Elaborado pela autora, com reprodução digital.

A partir da questão 7, quando se iniciam as questões abertas, o comportamento de Edgar se alterou. Durante o processo de coleta de dados, informou os gostos e hábitos de leitura de sua família, todavia, quando leu a questão 7, ao invés de responder ao enunciado conforme sua compreensão, copiou um fragmento de uma revista que estava sobre a mesa. Observamos que ele atendeu à tarefa de escrever, mas para apoiar a demanda da escrita copiou algo que julgou atender ao solicitado. Preferiu não arriscar uma escrita autônoma e se restringiu à cópia de uma frase de revista que julgava estar correta.

Ele mostra ter capacidades de leitor e escritor, mas não parece seguro no sentido de ter autonomia plena para responder às questões.

Nas questões 8 e 9, observamos que Edgar faz referência às pessoas por quem tem apreço e com quem, durante a entrevista, sinalizou que mantinha contato por

meio de cartas e cartões de aniversário. Ao invés de responder à questão, ele a exemplifica, ou seja, escreve uma mensagem para pessoas com as quais mantém contato por cartas ou bilhetes.

Edgar faz uma correlação interessante ao responder à questão 9 do protocolo de leitura e escrita. Em meio aos questionamentos orais e escritos, também se colocou como protagonista ao registrar o que os pais liam. Nesse caso, em específico, seu pai leria o que ele escreve ou costuma escrever, ou seja, “Querido pai melhor do mundo”.

É um raciocínio coerente, a meu ver. Ele lê a pergunta e responde a ela, perpassando por suas experiências.

A questão 10 foi respondida de forma objetiva, pois o sujeito já havia sinalizado em outros momentos os tipos de materiais de leitura e escrita presentes em sua residência e, nessa questão em específico, não viu necessidade de buscar um material de apoio para responder ao questionamento, o que evidenciou um bom entendimento da questão.

Pietra também demonstrou coerência nas respostas emitidas no protocolo e com o relato durante a entrevista.

Quadro 16. Leitura e respostas de questões abertas realizadas por Pietra

7) Para quem você escreve?
Para meu Pai

8) No que mais você utiliza a escrita?
Na escola

9) Seus pais leem? O que seus pais leem?
Epoca

7) Para quem você escreve?
Para quem VOCÊ escreve?

Fonte: Elaborado pela autora, com reprodução digital.

Pietra leu e respondeu adequadamente às questões, as respostas são breves, mas coerentes. Pietra reconheceu em momentos anteriores a presença de revista, jornais e gibis em sua residência, porém, quando solicitado que informasse os assuntos dos mesmos, anotou mais um tipo de material escrito, “do trabalho da UEM”. A resposta emitida por Pietra pode ser interpretada de duas formas: ela trouxe uma informação suprimida anteriormente nos livros ou nas revistas que falam da instituição onde os pais trabalham. Considerando o espaço destinado à emissão das respostas, constatamos que, apesar de coerentes, as respostas são breves e não refletem a sua

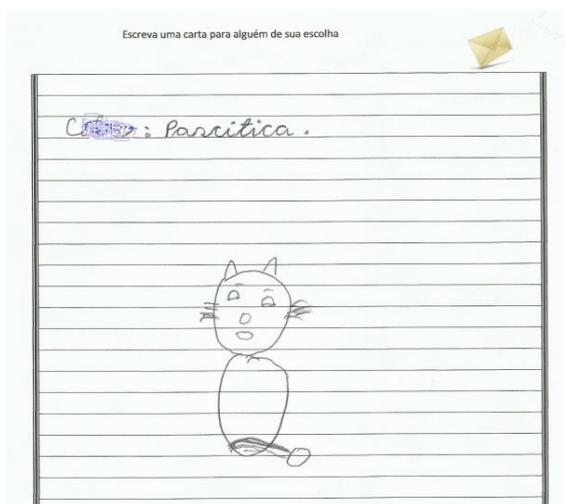
capacidade de pensamento, reflexão e elaboração de escrita, uma vez que seu desempenho no último item do protocolo foi distinto.

A forma como os sujeitos significam e dão sentidos à leitura e escrita, bem como organizam as ideias e as expressam pode ser verificada também no último item do protocolo de avaliação em leitura e escrita por meio da elaboração de uma carta.

O conteúdo de uma carta é muito particular. Ele pode estar relacionado a sentimentos de alegria, de tristeza, ser portador de várias notícias e, para ser considerada uma carta, precisa contemplar uma estrutura composicional padrão (cabeçalho, saudação ou vocativo, texto/mensagem, despedida e assinatura).

Os sujeitos foram instruídos a escolherem alguém de sua preferência para endereçar a carta que deveriam escrever. A desenvoltura dos sujeitos na elaboração da carta foi distinta e revela as apropriações dos aspectos da língua escrita, a postura de escritor/leitor, a forma como organizam e utilizam os espaços da folha, entre outros, conforme apresentado a seguir.

Figura 6. Carta de Carlos



Fonte: Reprodução digital pela autora.

Carlos escreveu o nome no papel e depois começou a registrar e a soletrar em voz alta o nome da pessoa para quem a carta se destinaria.

Carlos: “p - pa - i - s.”

Ao finalizar a escrita do nome, esticou os braços para nos entregar a folha e disse:

Carlos: “Pronto!”

Perguntamos então a Carlos se ele escreveria mais alguma coisa no papel ou se o deixaria daquela forma. Carlos então nos respondeu:

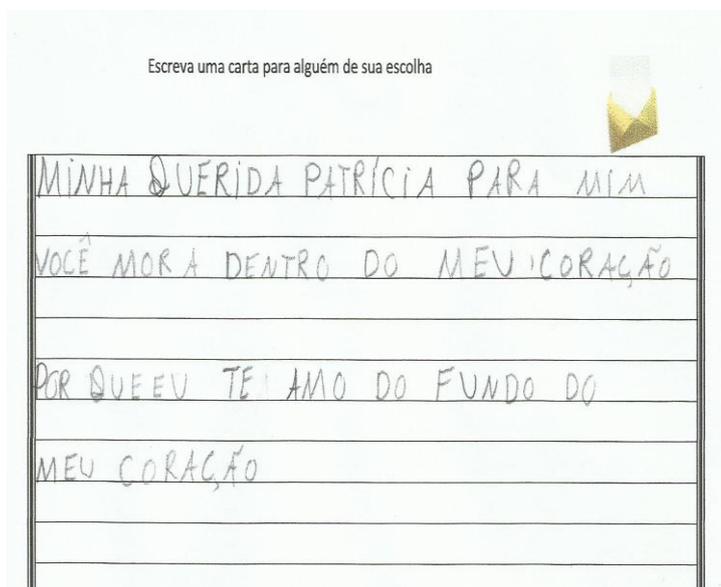
Carlos: “É! Vou escrever! Um gato! Um gato pá ela!”

Pegou a folha novamente e fez um desenho.

Carlos usou o desenho como forma de registro, demonstrando que os limites entre desenho e letras são claros para ele. Utilizou letras e desenho, mas com a intencionalidade desejada, portanto, legível, para o destinatário. Aqui cabe ressaltar que, assim como preconizado por Vygotsky (2007), o desenho tem por base a linguagem verbal. O conteúdo da carta, efetivado por meio de desenho com base no que o sujeito conhece do animal, é plausível de interpretação e configura-se como um estágio preliminar da linguagem escrita que ainda não foi totalmente apropriada por Carlos.

Por outro lado, em relação aos aspectos composicionais de uma carta, é possível evidenciarmos que Carlos utiliza o vocativo (nome da pessoa) e a mensagem (desenho).

Figura 7. Carta de Silvio



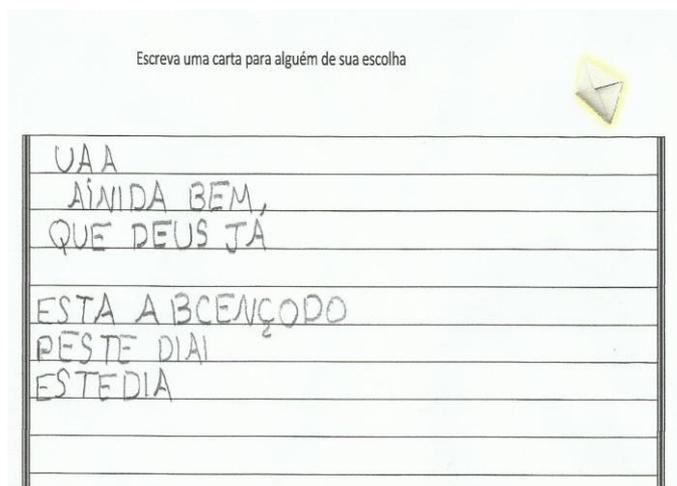
Fonte: Reprodução digital pela autora.

Silvio, ao realizar a atividade, verbalizava o que estava registrando.

Silvio: “Minha querida [...]”

O texto elaborado por Silvio é claro e conciso, sem erros ortográficos, mas sem sinais de pontuação. O texto produzido apresenta vocativo e mensagem. Ou seja, ele mostra competência como escritor autônomo, para a tarefa apresentada.

Figura 8. Carta de Tamires



Fonte: Reprodução digital pela autora.

Após as instruções para a realização da atividade, Tamires informou o seguinte:

Tamires: *“Eu vou tentar, não sei se vou conseguir, vou tentar!”*

Tamires já havia revelado, anteriormente, interesse em escrever para um apresentador de televisão, indicando que o gênero não era totalmente desconhecido para ela. De posse do papel e lápis, Tamires olhou para os lados, como se quisesse ter certeza de que ninguém a olhava, e sutilmente puxou um cartãozinho do Smilinguido²³ de dentro de sua agenda e começou a copiar o conteúdo do mesmo. Enquanto copiava, entre o registro de uma letra e outra, dizia:

Tamires: *“Ah, é simples sim, eu tô tentando, tá vindo aqui! [Tamires coloca o lápis na testa para demonstrar de onde estava vindo a informação] [...] Eu tô tentando, eu não tenho muita, muita experiência!”*

Essa postura demonstrou que Tamires tinha conhecimento de que aquele tipo de cartão continha pequenas frases as quais são chamadas de versos, portanto, algo que poderia ser dito (escrito) a alguém, ou seja, sabia que o cartão tem algo que comunica, adequado para ser endereçado para um amigo, por exemplo. Ela sabia que

²³ Cartum evangélico, cujo personagem é uma formiga com características humanas. Criado por Marcia d'Haese, tem como proposta transmitir mensagens cristãs, baseadas na Bíblia.

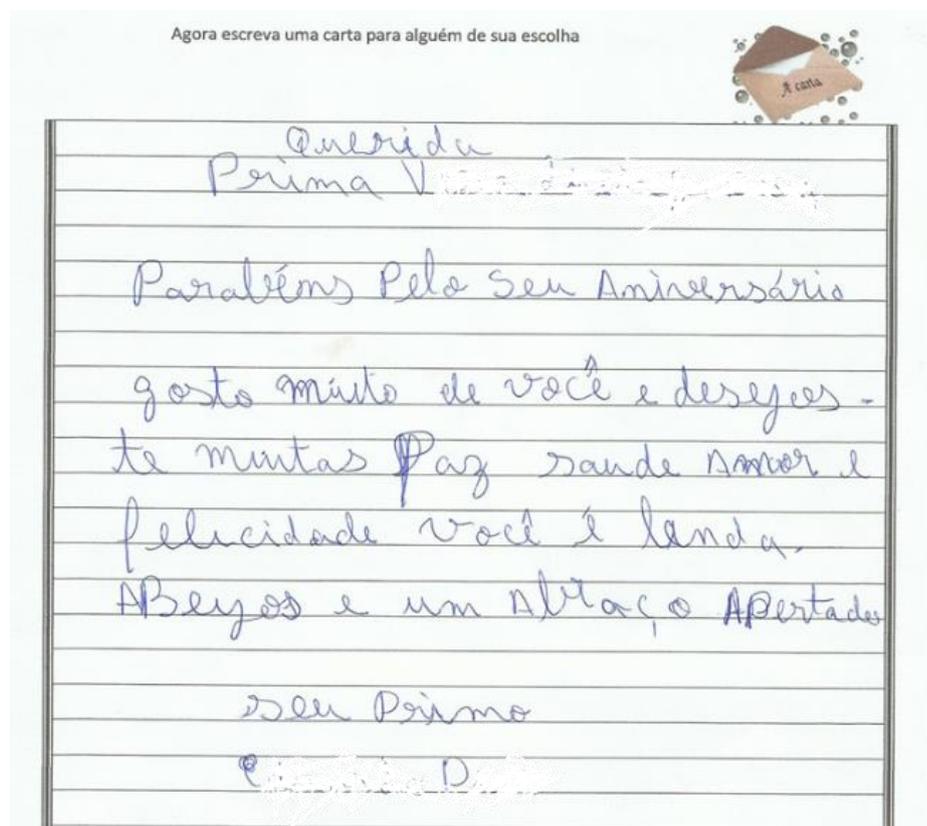
precisava escrever algo, logo, recorreu a um modelo pronto o qual esperava que desse conta de alcançar o objetivo da escrita solicitada.

Se nos ativermos à estrutura composicional desse gênero, observaremos que elementos como a quem se destina e quem é o autor não se fizeram presentes.

Verificamos que a execução da atividade se efetivou por meio da cópia do cartão com omissão de letras. Concluída a atividade, Tamires sorriu e entregou-me a folha sem ler o que havia escrito e informou:

Tamires: “Terminei! Não sei se tá legal, mas eu tentei! Escrevi um verso.”

Figura 9. Primeira carta de Edgar



Fonte: Reprodução digital pela autora.

Edgar, assim como os demais sujeitos, recebeu as instruções para a elaboração da carta. Ele começou a escrever a carta e depois de alguns minutos se mostrou ansioso. Passou a mão na cabeça, depois, no rosto. De repente levantou-se e foi até o quarto. Minutos depois retornou com uma carteira e um papel na mão.

Pegou a folha do Protocolo de Avaliação de Leitura e Escrita. Logo a seguir, pegou a folha destinada à escrita da carta e começou a escrever. Concluída a atividade, chamou-me e disse:

Edgar: “Tá pronta aqui ó”.

Constatei que Edgar havia copiado o conteúdo da carta do papel que havia retirado da carteira, então indagamos se ele não conseguiria escrever sozinho. Sem titubear, Edgar respondeu que não. A mãe, atenta, indagou:

Mãe: “O que ele copiou?”

Edgar: “Copiei daqui ó!
O pai fez para mim!”

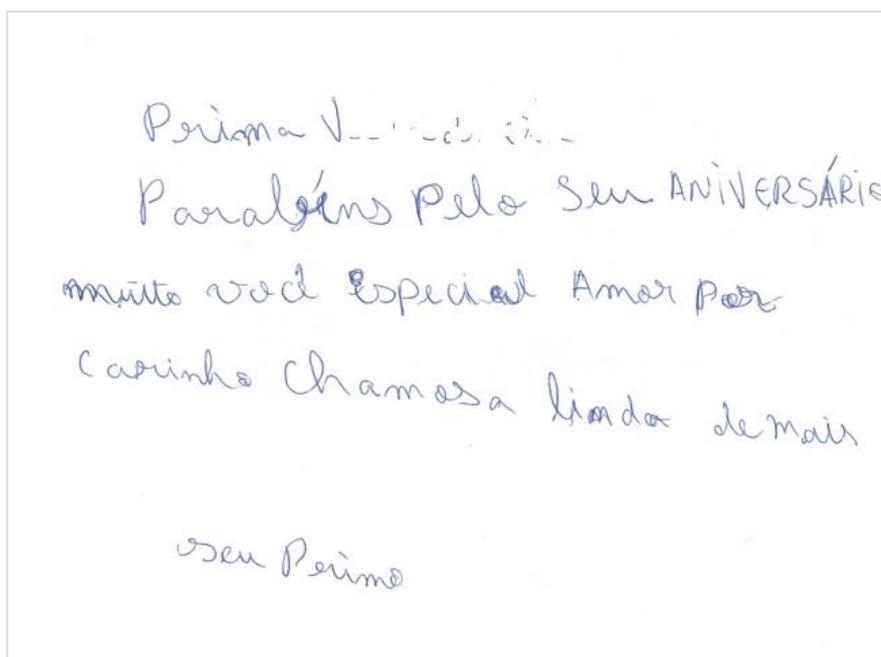
A insegurança para escrever pôde favorecer que ele escolhesse escrever aquilo que ele sabia e evitar escrever coisas de que não tinha certeza, tais como grafia ou palavras, por exemplo.

O medo de errar, de decepcionar parece nortear sua ação, recorrendo a um modelo. Isso certamente impediu-o de exercitar a escrita, colocar no papel seus pensamentos e ir organizando-os à medida que experienciava essas situações. Edgar então perguntou:

Edgar: “Posso fazer de novo?”

Mediante o consentimento, Edgar começou a redigir a carta novamente, só que dessa vez sem apoio. Enquanto escrevia, deixou fluir o pensamento em voz alta.

Figura 10. Segunda carta de Edgar



Fonte: Reprodução digital pela autora.

Atenta ao que Edgar falava, a mãe interveio e fez o seguinte comentário:

Mãe: *“Ele exagera nos elogios. A pontuação! Você tem que falar assim ó, você é legal, continua sendo assim, educada, estudiosa, tem que inventar outras coisas”.*

Decepcionado com o posicionamento da mãe, Edgar olhou-me e concluiu:

Edgar: *Tá vendo? Se copio fica certo, não tem erro. Agora tá errado.*

A primeira versão da carta escrita por Edgar demonstrou a presença da maioria dos aspectos composicionais. Ele usou vocativo, desenvolveu o texto e, após a despedida, assinou, utilizando o primeiro e o último nome, aspecto esse distinto do evidenciado no campo referente ao nome solicitado nos dados pessoais.

Na segunda versão da carta elaborada por Edgar, observamos que ele registrou aspectos específicos do que sentia pelo destinatário, o que resultou em supressão de algumas palavras que poderiam servir de elo entre um sentimento e outro. Nessa segunda versão, observamos também que Edgar não assinou a carta. O papel do outro nas mediações é de suma importância. Quando os pais apontaram imperfeições nas produções de Edgar, ele internalizou como: “Não sei fazer”. A própria situação não favoreceu que ele se tornasse mais autônomo em sua escrita. Havia um paradoxo, e ele sofreu as pressões da situação. Ler e escrever são tarefas muito valorizadas socialmente e geram um produto que pode ser avaliado pelo outro. Essa pressão sentida por Edgar também ocorre no espaço escolar com crianças em fase de alfabetização, mas a dele permanece e se estende até o tempo presente.

Figura 11. Carta de Pietra

Agora escreva uma carta para alguém de sua escolha



No dia 20 de agosto tem
 uma professora Gizeli que
 foi maravilhosa todos os dias.
 de gosto é tão especial para
 uma professora Gizeli.

todos os alunos de amanhã
 a você Gizeli como você é tão
 querida para todos o seu
 aluno que te agradece você,

por tudo a sua beleza trouxe
 muita cada flor tem você
 além de ser professora mais
 mais bela como uma Rosa.

do jardim que em feita uma
 foto que traz recordação
 feliz com seu amor de todos
 que admira você,

Nesse dia que passou um bela
 Rosa com seus olhos azuis
 como mar.

de Rosas passa a Gizeli na
 Passarela,

como uma flor do campo
 que passa a uma princesa
 no campo com 100.00 flores
 na coroa e mais bela das
 professoras.

Fonte: Reprodução digital pela autora.

Durante a elaboração do texto, ela parou várias vezes, levou o lápis à boca, olhou para cima, pensou em voz alta sobre qual palavra utilizar. Conversou consigo mesma, buscou na memória palavras que rimassem. Vez ou outra dizia:

Pietra: Mais? Mais o quê?

A elaboração da atividade, apesar da presença de alguns erros ortográficos, foi muito satisfatória. Foi possível evidenciar que Pietra concebe a escrita como um sistema de símbolos que pode representar a fala, no caso, as palavras que proferia em voz alta, os pensamentos e sentimentos. Demonstrou ter se apropriado de alguns conceitos específicos para compor uma poesia, tais como estrutura dos versos, possibilidades de rimas e coerência no encadeamento das ideias. Por outro lado, não evidenciamos a quem se destina nem quem a escreve. Pietra, como descrito na metodologia de estudo, frequenta o projeto de extensão na UEM, o qual a pesquisadora coordena. O tempo de convivência nesse ambiente possibilitou à mesma ter acesso a algumas informações, como estado civil da pesquisadora, número de filhos, data de aniversário, entre outras.

Observamos, assim, que a motivação da participante é escrever para um interlocutor presente e realizar algo que a agrade. Apresentou nessa produção domínio de vários aspectos da escrita: palavras, estrutura de frases, tipos de grafia, noção de lateralidade, noção espacial, clareza, coerência de pensamento, consistência e comunicabilidade.

De forma geral, todas as questões suscitadas nas falas dos sujeitos e registradas no protocolo nos remetem às bases do fenômeno alfabetização e letramento, colocando a descoberto algumas contradições que determinam as dificuldades encontradas para que a apropriação da língua escrita e, por conseguinte, seu uso social por adultos com deficiência intelectual se efetivem.

5.2 Bens culturais e materiais, relacionados ao desenvolvimento do deficiente intelectual como leitor/escritor

Considerando as respostas emitidas pelos sujeitos em relação à forma como significam e dão sentido à alfabetização e letramento, chegamos a um segundo núcleo de significação: bens culturais e materiais, relacionados ao desenvolvimento do deficiente intelectual como leitor/escritor.

A partir desta categoria, faz-se necessário adentrarmos, mesmo que de forma breve, no âmbito familiar dos sujeitos da pesquisa a fim de identificarmos materiais de leitura e escrita disponíveis, assim como se esses sujeitos fazem uso deles.

Carlos: *“Tem o dia²⁴! Jornal pra ler! Tem caderno pra fazê continha!”*

Carlos, em entrevista, deixou claro ter discernimento do que são materiais de leitura e escrita. Também afirmou que havia jornal em sua residência, cujo nome informou.

Silvio: *“[...] na minha casa tem um monte de livro, tem é [...] um monte de caderno assim pra ler, pra fazer continha. [...] Ah, tem um monte de jornal, um ‘porre’. [...] Pra ler, aprender um pouco também. É sobre carro, sobre esporte, né. [...] Se é pra vendê, se é pra compra. [...] Tem violência, tem negócio de cemitério assim.”*

Silvio, durante a entrevista, relatou que os materiais de leitura e escrita, presentes em sua casa referem-se a livros e cadernos, usados na escola, e jornais que lê em casa enfatizando a seção “classificados”. Informou ainda que quando sua televisão apresenta algum tipo de defeito, ele “lê, lê” o livro da televisão (manual de instrução), mas não consegue consertá-la.

Tamires: *“Vixi, em casa não tem nada não!”*

Tamires informou que não há materiais de leitura e escrita em seu lar, relato este confirmado pela mãe, e provavelmente seu contato com a escrita tenha ficado restrito apenas à escola.

Edgar citou vários materiais de leitura e escrita presentes em sua residência.

Edgar: *“Isso aqui ó! [Edgar aponta para as revistas]. Isso aqui é poesia. Revista, a Veja [...]. É tem uma placa do Centro Português de Maringá. Um diploma que eu ganhei do presidente da Câmara [...].”*

Citou materiais de uso e domínio social mais amplos e outros de valor e uso mais pessoal. Além de citar revistas e jornais, Edgar reconhece a placa do clube de que é sócio, e o diploma que ganhou do seu chefe como materiais escritos e demonstra sentir-se lisonjeado pelo fato de tê-lo recebido.

Pietra: *“Revista nova, ah acho que é só, tem jornal velho”. [Pietra fica arranhando o rosto perto da orelha. “O pai. Ele pega lá embaixo, lá do salão do prédio. E a mãe costuma ler revistas. Meus irmãos lê as coisas dentro da revista. [...] tem gibi também.”*

Pietra, por sua vez, relatou que as práticas de leitura vivenciadas no seio familiar perpassam por jornais e revistas. Ela reconheceu os materiais e descreveu a preferência dos diferentes leitores (pais e irmãos).

²⁴ Nome de um dos jornais que circulam na cidade.

No que diz respeito especificamente às vivências de leitura e escrita no ambiente familiar, as falas dos sujeitos evidenciaram que ainda são incipientes.

Silvio: *“Eu e meu irmão mais velho só que lê. Eu gosto só esporte.”*

Silvio afirmou que em sua casa há materiais de leitura e escrita. Ele relatou que sua preferência é pela seção de esportes dos jornais. Ao descrever os materiais escritos e o conteúdo de cada um deles, Silvio assinalou que apenas ele e o irmão leem em casa. Portanto, apesar de ser uma família numerosa – informação dada pelo sujeito, quando relatou anteriormente seus dados pessoais – o hábito de leitura não se faz presente aos olhos de Silvio pelos demais membros de sua família.

Tamires: *“Eu não gosto muito de ler, eu gosto de desenho, adoro desenho, se deixar eu fico o dia inteiro no meu quarto desenhando, escrevendo minhas poesia, pego meu caderno. Lá na minha casa tem uns caderno e eu escrevo umas poesia.*

*[...] aí eu como, daí depois que eu como, eu vou para o meu quarto, aí eu pego meus cadernos, daí eu vou, encapo meu caderno, **faço uma abertura**, você me conhece! Que eu sou caprichosa né? Eu começo fazer a abertura do meu caderno.”*

O depoimento de Tamires acima reiterou o dito anteriormente sobre a ausência e a falta de hábito para leitura e escrita em casa. Ela gosta de desenhar e escrever poesias e isso denota, a meu ver, o desejo de aprender a escrever com maior propriedade. Ela afirmou não gostar de ler, e em contrapartida afirmou escrever poesias.

Tomando como referência os estudos de Vygotsky e Luria (2006) sobre a pré-história da escrita, constatamos que não avançou no processo de apropriação da linguagem escrita. Sua fala evidencia também uma contradição, ou seja, concebe a escrita desconecta da leitura e vice-versa, como processos distintos e independentes. Essa contradição, conforme pontuado por Aguiar e Ozella (2013), reflete o que acontece com o indivíduo frente à realidade vivida, como articula os fenômenos e processos ao seu entorno, e nesse caso, como Tamires significa a linguagem escrita e sua funcionalidade.

Tenho a hipótese de que um ambiente familiar, com mediadores intencionais, poderia (associado às mediações pedagógicas e semióticas efetivadas nas instituições de ensino) favorecer hábitos de leitura e escrita e dar sentido e significado ao ato de ler e escrever como processos correlacionados.

Edgar: *“Jornal, eu gosto de ler a letra grande. Porque pequenininha não dá pra ver a vista”. [Edgar aponta para os olhos].*

Edgar informou que lê em casa e sua preferência pelo tipo de leitura se baseia no tamanho das letras do texto. Cita que gosta de ler o jornal, mas o mesmo precisa ter letras grandes, uma vez que usa óculos e a letra grande facilita a leitura.

Pietra: *“Eu leio o gibi do cebolinha e do cascão. Mas eu não sou mais criança não!”*

Pietra afirmou gostar de ler gibis e, ao fazer essa consideração, levou a mão à boca, como em um gesto de autocensura, como se a preferência sugerisse um comportamento que não condiz com a sua idade. Foi possível constatar a importância dada por Pietra à leitura e à escrita quando fez a seguinte afirmação:

Pietra: *“Não saber escrever é o ponto do lápis. É ponto final, sabe? Acabou! É muito triste por que aí eu não sei onde estão as coisas, eu não ia saber nada [...]”*

O relato de Pietra demonstra uma fluência de pensamento associado ao registro escrito. Para ela, a não apropriação e o não domínio da escrita são correlacionados a uma total impossibilidade do indivíduo (*“É ponto final, sabe?”*). Sua fala denunciou o denunciado pela sociedade letrada, a qual exclui de diversas maneiras a pessoa que não tem ou não teve oportunidade de se apropriar do sistema de escrita com função social. O “ponto final”, apreendido na instituição escolar nos finais das frases, refere-se à ideia de “acabou” e ela significa esse “ponto final” correlacionando-o com não apropriação da língua escrita.

Os sujeitos informaram também que, além dos materiais escritos, comumente contemplados nas instituições escolares (jornais, revistas), conhecem outros suportes tecnológicos que usam a leitura e escrita.

Pietra *“Meu pai e minha mãe têm celular e eles mandam mensagem um pro outro, mas eu não tenho, não.”*

De uma forma ou de outra, todos os sujeitos afirmaram conhecer suportes tecnológicos, como: celular, computador e tablet, mas nem todos fazem uso deles como gostariam.

Silvio: *“De vez em quando, eu mesmo ligo o computador, né. Segunda, sexta, sábado, domingo. Quando não tem ninguém, eu ligo, vou lá no meu quarto eu ligo, já gravei lá, jogo, joguinho. [...]”*

Silvio afirmou que usa o computador, porém o faz quando se encontra sozinho em casa. Perguntamos então como ele fazia uso dessa tecnologia.

- Silvio:** “[...] *eu uso o computador para falar com a Fernanda né, pra jogar joguinho.*”
- Pesquisadora:** “E como você fala pelo computador?”
- Silvio:** “*Ah, é com, liga o fone. Pela câmera. Um isnaipe.*”
- Pesquisadora:** “Skype?”
- Silvio:** “*É! Ai tem né o face também.*”
- Pesquisadora:** “Você usa o Facebook pra que?”
- Silvio:** “*Ah, eu vou pra fala com a Fernanda. É falando, também escrevendo.*”
- Pesquisadora:** “Tem local no Facebook para escrever?”
- Silvio:** “*Tem! [...] eu escrevo e ela recebe a mensagem! [...] Quando não tem o computador eu pego o celular. [...] eu uso só pra ligar pra minha casa, minha família, quando vai em casa, se tá bem ou se tá mal.*”

A partir desse relato, observei que, nas falas anteriores, Silvio fez referência à leitura e escrita apenas no âmbito escolar, por meio de lápis e papel, porém, quando insere o elemento “tecnologias”, ele tem mais a dizer sobre leitura e escrita. Isso sugere que a **escrita na escola** denota uma especificidade e a **escrita na vida**, outra, haja vista que os relatos em que faz alusão à escrita sempre estavam correlacionados a atividades escolares.

Verifica-se que ele tem conhecimento dessas tecnologias, mas o acesso a elas é restrito – afirma usá-las somente quando está sozinho. Não há como ter certeza se faz uso efetivo ou se o seu conhecimento está pautado no que presencia em relação ao uso dessas ferramentas por outras pessoas da família. Contudo, é fato que as conhece e reconhece as possibilidades de comunicação, tanto por meio da oralidade quanto da leitura e escrita.

- Tamires:** “[...] *fico mexendo no meu tablet, fico. [...] Tem joguinho, quebra cabeça, daí eu escrevo umas poesias.*”

Tamires relatou que se limita ao uso da tecnologia informatizada (tablet e celular) e cadernos. Esse dado é salutar, pois o tablet é um equipamento que se apoia na leitura e escrita, mas por si só (enquanto estímulo) não leva à proficiência leitora. Contudo, é preciso considerar que o acesso a jogos possibilita algumas internalizações, pois a maioria dá *feedback* para o usuário após os movimentos realizados, tais como: “Você acertou!”, “Tente novamente”, “Tem certeza?”, “Sim”, “Não”, entre outros. O contato e o desejo, portanto, de usar o aparelho, podem levá-

la a discriminar alguns aspectos da língua escrita com base nos conhecimentos que já possui e contribuir para que ela avance, mesmo que minimamente, na leitura e escrita. Contudo, para que essa apropriação se efetivasse de forma mais significativa, seriam necessárias mediações intencionais que possibilitassem melhor significação à escrita.

Edgar reconhece que a leitura e escrita se efetivam também por outros meios, ao citar algumas tecnologias como computador, e-mail, celular.

Edgar: *“Eu uso o computador. Dia sim, dia não. Eu vejo sobre Portugal também, as letras. É. Terra da minha mãe e do meu pai também. São portugueses! Minha mãe veio de Portugal para o Brasil, foi em 52. [...] Põe o nome do meu pai. Tá lá escrito C.G.D. Coloquei o nome dele também. O nome da minha mãe também C.G.D. [...] Eu tenho Gmail.”*

Pesquisadora: “Pra que você usa Gmail?”

Edgar: *“Porque a minha prima dá parabéns pra mim, porque família é grande, minhas primas de São Paulo, de Campinas, Santa Cruz, Monte Castelo, daqui, Loanda. [...] manda por e-mail e cai no meu celular.”*

Observamos que o relato feito pelo sujeito é claro e coerente. Sua linha de raciocínio não se perde, mesmo quando desvia o assunto para explicar as pesquisas que faz sobre a origem de seus pais, pois em seguida retoma a discussão sobre o uso do computador e fornece outras informações.

Como afirmado por Aguiar e Ozella (2013), a transição do pensamento para a palavra passa pelas categorias significado e sentido e, de acordo com os pressupostos histórico-culturais, a significação perpassa pelos campos semântico e psicológico. Segundo Vygotsky (1998), o campo semântico refere-se às relações que a palavra pode conter e o campo psicológico refere-se à generalização de um conceito. Nesse sentido, a palavra é concebida como signo por excelência e representa o objeto na consciência. Pensamento e linguagem, de acordo com Vygotsky (1998, 2000), dão origem à linguagem racional e ao pensamento verbal e configuram modos de funcionamento psicológico sofisticados, tipicamente humanos. Há que se ressaltar que a linguagem interfere nas FPS e o caráter lógico e organizado da memória intencional orienta o pensamento à abstração e generalização. É possível constatar que Edgar não somente conhece a tecnologia citada, mas também a significa e lhe atribui sentido.

Edgar afirmou que usa essa tecnologia sempre que precisa. Informou que tem uma conta no Gmail²⁵, fato esse que deixou a mãe surpresa. Temos a hipótese de que possivelmente o contato com essa tecnologia ocorra em seu ambiente de trabalho e que as mediações devam ser feitas pelos colegas de trabalho, uma vez que a família não tinha conhecimento de tal desenvoltura no manuseio do equipamento. Ele parece atento à tecnologia e faz uso dela de maneira adequada e coerente com seus interesses e necessidades. O que ele sabe sobre ler e escrever possibilita que amplie os usos de escrita.

Pietra também citou em determinado momento o computador como ferramenta em que apoia a leitura e escrita.

- Pietra:** *“Eu uso o computador, assim ó, só uma vez, só como desenhar, pintar. Ah, mas dá para mandar cartinha para a vó, pra tia.”*
- Pesquisadora:** *“E de que jeito?”*
- Pietra:** [Pietra dá uma risada e diz:] *“Ah, usando o mouse”.*

Nos raros momentos em que fez uso do computador foi de maneira restrita. Aqui levantamos a hipótese de que esse instrumento está presente no ambiente, mas não há uma orientação (mediações intencionais) para que seja utilizado de forma efetiva. Entre os comandos e as ferramentas disponíveis, o mouse ela sabe que é indispensável. Ela o nomeia. Isso sugere que, de certa forma, ela significa a ferramenta utilizada pelos familiares que presencia e reproduz oralmente o nome desses recursos.

Assim, de maneira geral, podemos afirmar, a partir dessa categoria de análise que a presença e a influência da família no processo de desenvolvimento e apropriação da língua são fundamentais, mas vale ressaltar que não são os únicos. Os dados revelaram que os sujeitos conhecem materiais escritos, os quais perpassam por diferentes instrumentos técnicos semióticos – cadernos, livros, jornais, celulares, computadores –, mas nem todos acessam esses materiais da mesma forma. Todos passaram pelo processo de escolarização, contudo, o contexto vivenciado para além da instituição escolar é distinto. As condições objetivas de vivências com a leitura e escrita são diferentes. Nem todos os pais ou responsáveis pelos sujeitos de pesquisa acessaram a escolarização, a apropriação de conhecimentos científicos produzidos historicamente pelo homem e, por conseguinte, ao letramento, seja ele numa

²⁵ Provedor de serviço de endereço eletrônico pertencente ao Google.

perspectiva autônoma ou ideológica, como preconizado pela literatura científica da mesma forma. E isso se reflete na forma como as mediações se efetivam ou não, pois quando a mesma não tem uma intencionalidade dificilmente influencia positivamente no desenvolvimento das FPS de forma a potencializar a zona de desenvolvimento proximal da pessoa com DI.

5.3 Lugar social ocupado pelos sujeitos da pesquisa como leitores/escritores

Quanto ao terceiro núcleo, “Lugar social ocupado pelos sujeitos da pesquisa como leitores/escritores”, o que inferimos das respostas dadas sobre a leitura e a escrita são os significados das representações que os sujeitos têm de sua atividade, o valor que atribuem à leitura e à escrita e o contexto que vivenciam.

Silvio: “[...] *Eu pego o ônibus sozinho! Eu posso ir **sozinho** nos lugares! [...] É só vê em cima, o número!*”

Tamires: “*Pra pegar o ônibus, pra ir embora é uma luta né? Agora que comecei! Comecei agora ir embora sozinha. Porque antigamente [...] eu vinha trabalhar e depois ia pra Prefeitura pra esperar minha irmã sair do serviço e ir embora com a minha irmã, né! Agora que eu tô mais assim, comecei a ir sozinha né. Agora tô conseguindo vir e voltar sozinha, **tô conseguindo ver o ônibus**. Agora eu tô assim mais, assim eu **vejo o número!** Lá não tem o número pra ver a circular? [Tamires aponta com os dedos para cima]. Lá não tem o número, lá da circular, tem que ver o número pra eu ir embora né! Agora que eu tô mais assim né, antigamente no começo quando eu vinha pra cá, quando nós viemos, minha mãe me trazia, e depois na hora de sair do trabalho me esperava [...]. Todo dia a gente chegava tarde em casa! Todo dia chegava meia noite e meia em casa”.*

Edgar: “[...] *Como que eu ia pegar ônibus? Eu pego. Eu tenho a linha aqui [...], pego a Porto Seguro e vai direto [...]. É, ou se eu pego a 010, tenho que pegar as outras. 427,415,414 também passa lá também, 220”.* [Edgar conta nos dedos, os ônibus que pega, um por um].

Dos cinco sujeitos da pesquisa, quatro (Carlos, Silvio, Tamires e Edgar) se locomovem sozinhos no município e apenas três (Silvio, Tamires e Edgar) destacam a leitura e a escrita como um dos elementos que possibilita ser e estar no mundo. Constatamos, assim, como pontuado por Kleiman (2005), marcas do letramento na fala dos sujeitos.

Silvio demonstra ter consciência de sua autonomia no ir e vir a partir da apropriação da leitura e da escrita. No relato de Tamires, observamos que ela entende a função social da escrita, mesmo não tendo se apropriado efetivamente da leitura e da escrita. Esse entendimento (reconhecer por meio de signos gráficos - o ônibus que deve tomar, ver o número) denota que ela apreendeu aspectos do letramento, a partir

de informações de sua vida escolar, e, quando necessário, retomou (rememorou), a partir de sua realidade, fazendo reconhecimento do código, usando adequadamente conhecimentos que poderia construir. A constatação de que agora ela enxerga o número do ônibus configura-se numa frase de impacto, do reconhecimento da função da escrita no seu dia a dia e da possibilidade de maior independência no ir e vir. Os números passaram a fazer sentido para sua vida.

O conhecimento de Edgar, por sua vez, sobre a leitura e escrita, norteia suas ações no espaço urbano - tomar ônibus e locomover-se sem problemas. Demonstrou ainda que não apenas conhece o trajeto que percorre para ir ao trabalho como as diversas possibilidades de chegar ao destino. Cita mais de uma linha de ônibus e o que ocorre quando não consegue “pegar” o ônibus que tem menos paradas e que percorre um caminho mais curto. Portanto, faz uso da leitura e escrita, seleciona as melhores opções, de acordo com sua concepção, com base nos conhecimentos que possui, não fica à mercê de apenas uma opção ou do auxílio de outras pessoas para chegar ao destino almejado.

A significação e sentidos atribuídos à leitura e escrita estão correlacionados, conforme exposto por Aguiar e Ozella (2013), o que Tamires, Edgar e Silvio vivenciam objetivamente. Nesse contexto social mais amplo, os sujeitos transformam o objeto (linguagem escrita) e a si próprios.

Contudo, também citaram alguns limites para atuarem nas demandas sociais quando a língua escrita não é totalmente apropriada por eles. Como o expresso por Edgar, quando afirma que dominar a tecnologia (escrita) é tão importante que sem ela não poderia fazer o que faz.

Tamires também citou exemplos de seu cotidiano, enfatizando o uso da linguagem escrita.

Tamires: “[...] *no dia a dia no serviço, marcar as caixa de entrega né. Não tem os números na caixa? [...] tem que marcar eles certinho né, tem os frios né? Aí tem as plaquinhas, aí você pega os números certinho, marca certinho, para não dar problema depois, pra não sair do meu bolso o dinheiro, porque se estragar ou sumir, tipo, uma carne, um frango na entrega, aí é descontado do meu bolso!* [Tamires bate com a mão na perna em direção ao bolso da calça]. ***Eu já sei algumas plaquinhas [...] o povo me ajuda, eu faço rapidinho!***”

Essa autonomia conquistada e revelada em sua fala é constatada quando afirma, para além da possibilidade de deslocamento, que outras mudanças foram

efetivadas em sua vida. Tamires descreve o quão importante é essa ferramenta (escrita/ leitura) para manter o vínculo empregatício e o salário na íntegra. A escrita passa a ter uma funcionalidade real e Tamires relata os cuidados que tem no cotidiano do trabalho e o quanto tem que ter atenção para que as tarefas funcionem adequadamente, pois o conhecimento que tem de leitura e escrita não é suficiente para desempenhar a tarefa sozinha. Assim como pontuado por Luria (1991), Tamires utiliza a memória para realizar suas atividades no contexto de trabalho, uma vez que, para o autor, a capacidade de conservação e reprodução de vestígios de experiências anteriores consente ao indivíduo acumular informações e atuar com elas. Mesmo não dominando o código escrito, Tamires utiliza os signos impressos nas plaquinhas como auxiliar de memória, ou seja, como signos mnemotécnicos, os quais dirigem o curso de seu conhecimento por novos caminhos, criando modos diferentes de memorização. Os colegas de trabalho a auxiliam a atentar para esses signos, ou seja, existe um desenvolvimento real e um proximal que são mediados intencionalmente pelos colegas de trabalho.

Estar inserida em um contexto em que o letramento se faz presente fez com que Tamires percebesse o quanto a leitura e a escrita são importantes. Ela reconhece que a leitura e escrita lhe possibilitam certa autonomia, necessária nos espaços sociais.

Tamires: *“Pra saber essas coisa assim né, depende né, tem que aprender a ler e escrever né, pra mim não depender tanto da minha mãe! Essas coisa assim né, coitada da minha mãe! **No tempo que eu não sabia**, aí ela tinha que vim, saía da minha casa, que ela não tá podendo fazer muito, que ela tem negócio de bacon²⁶ no joelho, não pode andar muito né? Instinto de bacon né, bem na dobrinha do joelho! Ela fez exame certinho e o médico lá disse instinto de bacon, instinto de bacon? É coisa assim, daí ela não pode andar muito né, **já tá de idade** né, eu fico com dó. Ela não tá mais assim como antigamente, com saúde de jovem. Então **se eu ler mais eu não dependo tanto dela** e posso até cozinhar pra ajudar coisas diferentes sabe?”*

Edgar, em um dos momentos em que descreve suas atividades laborais, revela o reconhecimento de seus pares por saber ler e escrever.

Edgar: *Difícil no **trabalho**, que eu escrevo o nome das pessoas. O nome das secretárias Fernanda, Sabrina, Ligia, Diego, Eu, Renato.*

²⁶ Procuramos informações sobre o referido problema de saúde, mas não as encontramos. A irmã mais velha não soube informar.

*Quando a pessoa pedem eu faço [...] Porque quando as pessoas pedem pra mim, você vai lá na prefeitura e eu pego, na mão deles [...] **Eles sabem que eu sei**, pelo envelope, nome, tudo certinho.*

As pessoas confiam tarefas a ele porque sabem que ele sabe ler e escrever e é capaz de realizá-las acertadamente. Esses dados evidenciam o quanto significa para Edgar ter se apropriado da leitura e escrita, as quais lhe permitem afirmar-se participante de um conjunto de atividades comuns a um grupo letrado e deste fazer parte, ou seja, a escrita lhe confere credibilidade e reconhecimento por parte dos colegas de trabalho.

A possibilidade de alteração do contexto é expressa pelos sujeitos.

Silvio: “[...] *Eu pego o ônibus sozinho! Eu posso ir sozinho nos lugares! É só vê em cima, o número! **Eu já até viajei sozinho** [...].”*

Edgar: “*Eu tenho um amigo lá em Campinas. A gente vai no cinema e no restaurante. Um dia eu pago, um dia ele paga.*”

Tamires: “*Agora mudei de horário. Aí eu comecei a trazer marmita, porque eu tô de regime né? Porque eu tô com um problema no coração né? Tô de dieta! É regime assim bem cruel né! Você notou que eu não tô mais gordinha né? Eu tô de regime né, tenho que comer de hora em hora né. **Eu tenho que ir embora pra mim comer né.** Não posso passar do meu horário de comer. Tô evitando de comer doce né, tipo coxinha que eu gosto né, chips, você notou que eu não tô comendo mais chips, não tô comendo essas bobageira que eu comia antigamente, tá notando né? Não tô comendo assim fora do meu horário, tenho horário pra... Tô evitando comer doce, me tirou o doce, coisa embutida, coisa frita, tudo frito tenho que evitar! Só os assados que eu posso comer. **Aí eu vou pra casa e minha mãe não precisa mais de vir me buscar. Agora eu tô me cuidando mais.**”*

Silvio enfatiza que a leitura lhe possibilitou se deslocar tanto no município de Maringá quanto fora dele.

Edgar conquistou o direito de poder sair desacompanhado dos pais e responsáveis, bem como de pagar algumas de suas próprias despesas.

Para Tamires, a conquista dessa condição (ler as informações presentes no ônibus) possibilitou-lhe a oportunidade de alterar seu horário de trabalho, que antes se iniciava no final da tarde e terminava à noite, para conciliar seu horário de trabalho com o da mãe, que trabalhava durante o dia e a levava e buscava, fazendo com que chegassem muito tarde em casa, por volta da meia-noite.

Tanto Edgar quanto Tamires descrevem a possibilidade que a conquista de certa autonomia acarreta. No caso de Edgar, ele pode deliberar, de certa forma, um passeio, uma oportunidade de lazer, e arcar com as despesas. No caso de Tamires,

isso está associado à mudança de horário no trabalho, pois já consegue fazer o trajeto sozinha. As mudanças objetivas na vida de Tamires não se limitam apenas às possibilidades de deslocamento. Tamires também faz referência ao lugar que passou a ocupar na sociedade. Além da autonomia na tomada de algumas decisões no dia a dia, é possível observar outros aspectos.

Tamires: *“Eu trabalho até hoje, graças a Deus. A minha amiga perguntou: ‘Tá, você trabalha no quê? Ah, eu respondo: ‘Sou pacoteira!’”*
*“[...] As minhas amigas me perguntam: ‘O que você tá fazendo?’. ‘Tô trabalhando, fia!’. Trabalho, como qualquer trabalho normal! Eu trabalho, **ganho o meu dinheiro** né? Trabalho, eu gosto de trabalhar! É o que eu faço né? Eu gosto! **Sou pacoteira com orgulho.**”*
*“Aí eu disse assim: ‘**Pelo menos eu trabalho**, tenho meu dinheiro, não vivo às custas dos teus pais!’. [...] Eu compro minhas coisas, dou dinheiro pra minha mãe todo mês, todo ano eu tiro as férias! [...] **Eu compro** as roupas, **as coisa que eu preciso**, uma calça, uma blusa.”*

Mesmo com os percalços evidenciados nas poucas objetivações que pode fazer em relação à escrita, os sentimentos de pertença e autonomia se fazem presentes. A fala de Tamires exemplifica alguns aspectos dos estudos desenvolvidos por Luria (1991) e Leontiev (2004) sobre a correlação do desenvolvimento social do homem e o surgimento do trabalho. É possível constatar influências mútuas, ou seja, Tamires mudou sua concepção de leitura e escrita a partir das atividades laborais que passou a desenvolver e, por conseguinte, o seu local de trabalho também mudou. O trabalho a transformou e por ela foi transformado.

Em termos de letramento social, Tamires demonstra apropriação e correlação de alguns conceitos, sabe a diferença, por exemplo, entre meses e ano. Ela pode até não ter especificamente a organização temporal da sequência de meses do ano e quantos dias tem cada mês, mas sabe que a unidade do mês é menor que a do ano. Ela sabe também que todo mês possui um salário, que uma vez por ano tem direito a férias.

Por meio das atividades laborais, os sujeitos sinalizam o que buscam, o que guia suas ações. É possível perceber a importância que o trabalho tem em suas vidas e como a leitura e escrita estão correlacionadas a seu desempenho.

Tamires *Quando eu quero comprar alguma coisa no final do ano [...] minha irmã vai junto comigo né. Vai eu e minha irmã junto. Eu pago a vista né. Ela passa cartão, aí eu pago pra minha irmã. Todo ano é assim, todo ano eu vou no centro, compro umas roupas pra mim, todo ano é assim! Daí eu compro umas coisinhas pra mim! Compro outras coisas também, que eu tenho cartão do serviço. Cartão lá do trabalho, eu passo cartão, eu compro alface.*

Agora eu tô de regime, não compro mais doce né, mais eu compro alface, repolho, pepino, compro coisa que eu posso comer, tô de regime, eu tenho cartão, passo o cartão e belezinha! Aí eu bato o número do cartão, tem o número do cartão lá e beleza! [...] Porque eu tenho que me virar né? Porque toda vez minha mãe vir pra comprar comida não dá né? Então eu mesmo bato o número do cartão, eu já sei. Tenho o número comigo certinho, olho lá e já bato! Eu uso a senha, olho no meu caderninho e ‘pum’ [Tamires faz com os dedos como se estivesse digitando a senha do cartão na palma da mão].

Tamires enfatiza que agora pode adquirir roupas, alimentos etc., contudo, os limites e possibilidades são descritos por Tamires, quando reconhece que não pode realizar, sozinha, determinadas coisas, seja por insegurança, receio de ser enganada ou desconhecimento, e, quando isso acontece, solicita ajuda à sua irmã. Todavia, demonstra domínios em certos campos do letramento, como preconizado pela literatura científica. O uso do cartão, por exemplo, é um uso social da escrita. Ela lê o cartão, o número da senha na agenda, confere dados, paga algumas contas.

Como pontuado por Soares (2008), à medida que a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada no saber escrito, não é suficiente apenas aprender a ler e escrever. Faz-se necessário incorporar práticas de leitura e escrita mais complexas. Os relatos, mesmo sem que haja plena consciência dos sujeitos, estão direcionados nesse sentido.

Silvio: *“Ah, gostaria de saber mais, né Gizeli, é muito bom, muito gostoso! [...] Pra fazer continha, eu gostaria de aprender a ler. **Aprender a falar** um pouco mais rápido também né, mas assim também vai. [...] Ah porque é muito ruim não sabê. [Silvio para, olha para baixo e logo diz:] A gente aprende a ler, falar também né.”*

Tamires: *“Gostaria de aprender mais sim! Se eu fosse na escola hoje eu ia me esforçar pra aprender de verdade!”*

Edgar: *“Prá fazer faculdade na UEM!”*

Pietra: *“Ah, eu queria saber mais, saber a vida dos planetas. Mas como eu faço pra salvar o planeta? Tem que saber mais! É difícil! As pessoas grandes nem conseguem! Sobre o meio ambiente.”*

Por mais contraditório que possa parecer, mesmo que a escola não tenha contemplado práticas pedagógicas de alfabetização e letramento condizentes com a realidade dos sujeitos da pesquisa, todos externalizaram o desejo de aprender mais.

Para Silvio, saber ler e escrever está para além da codificação e decodificação de um sistema, significa saber falar bem, com propriedade, participar e partilhar de contextos e interesses comuns às pessoas de sua idade. O não conhecimento da escrita o coloca numa situação menos privilegiada para interagir com as pessoas.

Constatei, no movimento das respostas emitidas por Tamires, que a escola influenciou e possibilitou seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, mas, por outro lado, não contemplou atividades condizentes com sua realidade, com suas necessidades. Tamires sugere que, se pudesse retornar à escola, saberia que “aprender” a escrever e ler é importante e se empenharia mais. A leitura e a escrita passaram a ter uma outra funcionalidade para ela após inserção no mercado de trabalho.

Edgar vislumbra a possibilidade de cursar ensino superior, por que não? Afinal a maioria das pessoas com as quais ele tem contato acessa ou acessou essa modalidade de ensino.

Pietra, por sua vez, enfatizou o desejo de adquirir conhecimentos científicos que possivelmente não foram ou não são trabalhados nos componentes curriculares da instituição que frequenta. Tem clareza que “salvar o mundo” é utópico, mas que o conhecer e preservar é necessário. Ela tem interesse por outros temas, sabe que a escrita e a leitura podem levá-la a esses lugares, mas nem sempre tem acesso a eles.

Mediante o exposto e a partir do levantamento dos três núcleos de significação, foi possível identificar as lembranças do processo de alfabetização e letramento; a forma como os sujeitos estão vivenciando ou não a escrita; e se estão fazendo uso social dela. Concomitante a esses aspectos, foi possível constatar a presença ou não de materiais de leitura e escrita nos ambientes familiares, as vivências desses materiais e o conhecimento e uso de suportes tecnológicos em que se usam a leitura e a escrita, tais como celular e computador, culminando com informações sobre questões referentes à autonomia. Assim, urge destacarmos os diferenciais entre os sujeitos da pesquisa em relação ao contexto vivencial escolar e social. É notório que alguns avançaram nos aspectos referentes à língua escrita e ao letramento, mas em que sentido? No sentido da alfabetização enquanto codificação e decodificação do código ou de seu uso social?

Se pensarmos no processo de alfabetização tradicional, mecânico, eles se apropriaram da língua escrita no sentido da alfabetização e parece que a questão do significado estabilizado é o que prevalece, pois os sujeitos relatam como passaram pelo processo, com exemplos tais como “*eu lembro do A, do B, do F de faca*”, mas quando questionados sobre para que serve, onde se usa, que sentido tem essa leitura

e escrita, a compreensão da funcionalidade da escrita se apresenta de forma distinta ou inexistente.

Carlos, por exemplo, reconhece letras, faz algumas associações fonêmicas, silábicas; portanto, se apropriou de alguns conceitos básicos sobre o sistema de escrita, os quais necessitam ser ampliados, mas os dados revelam que ele não correlaciona essa tecnologia com seu contexto vivencial, apesar de conseguir se deslocar por meio de ônibus circular na cidade onde reside. A leitura e a escrita não são significadas por ele como um signo mediador que pode auxiliá-lo no contexto social mais amplo. Evidencia-se o preconizado nos estudos de Vygotsky e seus discípulos, quando afirmam que se a escrita é trabalhada na escola de forma fragmentada, sem contextualização e desconexa da realidade do aprendiz, ela se torna vazia e sem sentido.

Tamires também não obteve êxito na aquisição da leitura e da escrita, contudo, durante a coleta de dados, apresentou comportamento de leitora, de escritora, ou seja, “fingia” ler, “fingia” escrever com propriedade. Esse comportamento sugere que durante sua trajetória estudantil vivenciou situações em que esses comportamentos estavam presentes, espaços esses ora segregados (escola especial), ora integrativos (classe especial), ora inclusivos (universidade/ projeto de extensão).

Foi possível identificar que, a partir do momento em que passou a participar do contexto social mais amplo, pois se inseriu no mercado de trabalho, por incentivo e necessidades da família, a leitura e a escrita passaram a fazer sentido. Essa tecnologia adquiriu uma funcionalidade que outrora não possuía, e ela passou a ter a clareza de que o domínio, mesmo que mínimo, poderia lhe auxiliar em muitos aspectos de sua vida. Nesse sentido, as interações sociais, as mediações realizadas tanto nas instituições escolares quanto pelos colegas de trabalho com vistas a auxiliá-la no desempenho de suas funções também possibilitaram a (re) significação dessa tecnologia, a qual passou a ter um sentido “para além do saber ler e escrever”, mas de reconhecimento enquanto ser social, de autonomia, de autoestima, de independência, ou seja, possibilidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A sua deficiência e a não apropriação da escrita e, por conseguinte, do letramento, foram compensadas por outro tipo de letramento, o social.

Silvio, no entanto, se apropriou da linguagem escrita, tem autonomia para se deslocar de um lugar para outro, mas não se apropriou de comportamentos sociais

necessários para se manter em atividades laborais. As respostas emitidas por Silvio foram fecundas na indicação do quanto é crucial pensar as habilidades de decodificação e codificação da escrita considerando as possibilidades de utilização de tais habilidades em contextos sociais mais amplos. Considerando a literatura científica²⁷ aqui apresentada sobre alfabetização e letramento, poderíamos afirmar que Silvio se apropriou de um tipo específico de letramento, a alfabetização, enquanto codificação e decodificação, mas as demais habilidades, que também são essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme descrito por Vygotsky, como as sociais, se apresentam deficitárias. Silvio não se apropriou de regras socialmente estabelecidas, as quais são exigidas como condição *sine qua non* para ser, estar e participar de determinados espaços e contextos sociais, não porque não tivesse condições, mas possivelmente porque não foram priorizadas.

Edgar, por sua vez, demonstrou que faz uso da escrita, e as limitações em suas produções também sugerem características do letramento enquanto alfabetização. Por outro lado, participa de ambientes e contextos letrados diversos, o que lhe possibilita distintas interações sociais. Constatamos assim que o processo de desenvolvimento das FPS é resultante tanto do trabalho desenvolvido nas escolas, com propostas tradicionais e, por vezes, propostas mais inovadoras, quanto na família e no local de trabalho (primeiro em uma agência de turismo da família e na atual atividade laboral, como office boy), as quais perpassaram por mediações pedagógicas e semióticas intencionais que, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, são primordiais para a constituição do homem.

Entre os cinco sujeitos da pesquisa, Pietra foi quem respondeu com maior propriedade os instrumentos de coleta de dados. Pietra se apropriou da linguagem escrita e demonstrou ter conhecimentos do uso da língua e sua função social, porém esses conhecimentos estão respaldados em conceitos teóricos, com pouquíssima oportunidade de uso no contexto social mais amplo. Não possui autonomia para se deslocar nem para exercer atividades laborais, pois não lhe é possibilitado vivenciar tais contextos.

Diferentemente dos demais, apesar de viver em um ambiente em que a leitura e escrita estão presentes e são utilizadas pela família, ela não vivencia situações de

²⁷ Cf. SOARES (2004), VOVIO; KLEIMAN (2013), GONTIJO (2008, 2014), entre outros.

interações sociais nas quais possa experienciar de forma mais ampla seu conhecimento letrado. Suas interações são restritas, assim como a sua forma de significar a leitura e a escrita. Nesse sentido, cabe destacar as contradições, pois o uso do sistema de escrita, o conhecimento das funções sociais é uma condição importante, mas não é suficiente para ser e estar no mundo como um cidadão. Para se apropriar da leitura social, ela precisaria ter mais oportunidades de transitar de forma autônoma, e, nesse sentido, ela sofre restrições. Ela tem as ferramentas, mas não tem as oportunidades. A família proveu condições para que o desenvolvimento das FPS se efetivasse, por meio da sua inserção na escola desde a tenra idade, e da participação em atividades diversas, com mediações sistematizadas e intencionais para seu desenvolvimento, mas, por outro lado, foi privada de vivenciar os conhecimentos adquiridos de forma a significá-los de outras formas por meio de interações sociais.

Assim, considerando os espaços vivenciados pelos sujeitos e as respostas emitidas, verifica-se que a apropriação da língua escrita se deu quantitativamente e qualitativamente de modo diferente para os sujeitos, assim como a participação no contexto social mais amplo. No que diz respeito à apropriação da língua escrita, acredito que se faz necessário um movimento dialético entre conhecimento espontâneo e conhecimento científico, pois, no processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento espontâneo (resultante das vivências fora do âmbito escolar) precisa ascender para o conhecimento científico (conhecimento formal, sistematizado pelas instituições de ensino) que, por sua vez, precisa ser posteriormente incorporado às ações cotidianas dos sujeitos. Um nasce na experiência, para depois ascender para a definição verbal (científico), e o outro nasce da definição verbal para depois descender para a experiência (espontâneo).

Dessa forma, o ensino da linguagem escrita, numa concepção de letramento, deve considerar e correlacionar os conhecimentos/conceitos espontâneos que são mediados pelas pessoas com quem partilhamos nossas vivências, e pelos conhecimentos/conceitos científicos que são mediados na instituição escolar, para que a língua escrita não fique desprovida de sentido.

Tomando ainda como referência os pressupostos vygotskyanos, concordo que o processo de desenvolvimento se dá por mediações que ocorrem em vários ambientes. O sujeito vivencia situações que favorecem ou não seu desenvolvimento

e aprendizagem, e esse sujeito de conhecimento constitui-se por meio de ações nas quais há representações mentais sobre o mundo em que vive. Assim sendo, para que a pessoa com deficiência intelectual obtenha sucesso em seu processo de aprendizagem e no desenvolvimento das FPS, faz-se necessário investir nas relações sociais e possibilitar acesso aos signos sociais.

Os dados revelaram que a forma como os sujeitos dão sentido e significados ao processo de alfabetização/letramento está correlacionada com a forma como a escola vem disponibilizando esses conhecimentos, e destacamos o distanciamento entre a leitura e escrita trabalhadas dentro da escola e as vivenciadas em outras instâncias. Mas, a formação das FPS e a forma de significar e dar sentidos à alfabetização e letramento não são resultantes apenas do processo de escolarização. Ao contrário, também se correlacionam com outros aspectos.

Considerando que todos os sujeitos tiveram acesso à escolarização, e estiveram em contato com as mesmas intervenções pedagógicas e semióticas na escola – tendo alguns passado pelo processo com maior êxito que outros – o que os distingue na forma como dão sentido e significado à leitura e à escrita é a influência que receberam em ambientes externos à escola. A esse respeito, destaco dois aspectos fundamentais: o grau de letramento da família e a privação das vivências sociais.

A desenvoltura no uso dessa tecnologia, como dito anteriormente, também perpassa por experiências pessoais, oriundas das percepções e investimentos familiares referentes às possibilidades de desenvolvimento e apropriação de conhecimentos. Estes são resultantes, entre outros fatores, das condições sociais e acesso diferenciado aos bens culturais, ou seja, alguns pertencem a classe social menos favorecida e com acesso restrito aos conhecimentos historicamente produzidos, e outros, a classe social mais favorecida e com maior acesso a esses conhecimentos. Portanto, sujeitos e familiares que ocupam lugares distintos, com possibilidades, necessidades, desejos e motivações também distintas.

Tamires é membro de uma família com baixíssimo grau de letramento, mas, por motivos financeiros, exerce atividades laborais e adquiriu certa autonomia. Apesar da possível limitação, ao se inserir no mercado de trabalho, a leitura e a escrita foram ressignificadas e passaram a ser concebidas com uma funcionalidade específica de forma a atender a suas necessidades, bem como possibilitar sua participação no

contexto social. Consta-se assim que a desenvoltura e a forma de dar sentido e significado para a leitura e a escrita não estão condicionadas simplesmente ao fato de aprender a codificar e decodificar o código escrito, mas têm relação com o grau de participação na cultura letrada.

Observa-se que a limitação do uso da linguagem e da escrita também está associada às oportunidades ou não de evocação dos próprios conhecimentos, condições materiais e culturais em que os discursos são produzidos, assim como a superproteção por parte da família, o ceticismo em relação às potencialidades, a ênfase na patologia, entre outros aspectos.

Pietra, por sua vez, é membro de uma família com considerável grau de letramento, recebeu estímulos desde a tenra idade, mas é privada de vivenciar o contexto social. Apropriou-se da língua escrita, mas sua e as possibilidades de compensação de sua deficiência lhe são negadas e a forma de dar sentido e significado à leitura e à escrita se restringe a descrições fragmentadas de atividades vivenciadas na escola, sem relação com o contexto social, real.

Assim sendo, é necessário compreender essas inter-relações para favorecer a ampliação de conhecimentos desses sujeitos e uma inserção social mais autônoma, pois quando as condições materiais e culturais se alteram, os discursos também são alterados e ampliados.

Constata-se assim que o sucesso desse processo não está condicionado apenas às mediações efetivadas no sistema escolar, ele também é afetado pelo grau de letramento familiar, como bem pontuado por Rojo (1998). Portanto, quanto maior o grau de letramento da família, maiores serão as possibilidades de a pessoa com deficiência intelectual vivenciar situações em que a leitura e a escrita se façam presentes. Contudo, há que se ter clareza de que um ambiente com estímulos e com pessoas com graus mais altos de letramento não garante a aprendizagem. A influência da família no processo é fundamental, porém pode se caracterizar tanto como um fator positivo quanto negativo, dependendo da forma como concebem a deficiência e as possibilidades de aprendizagem e da habilidade em mediar com intencionalidade os conhecimentos, como é o caso de Pietra. Para que a aprendizagem se efetive, se faz necessária a manipulação desses materiais, uma mediação intencional para que essa experiência resulte em apropriações, significações e interações sociais em diferentes espaços.

Não se trata, portanto, de afirmar que o desempenho de adultos com DI e o valor atribuído à escrita estejam correlacionados apenas à deficiência e ao processo de escolarização, mas é, sobretudo, reflexo também do contexto social vivenciado e do que as famílias dos sujeitos acessaram em termos de bens culturais e materiais.

Os pressupostos histórico-culturais nos permitem considerar que há peculiaridades na organização sociopsicológica da pessoa com DI com ênfase no caráter dialético do desenvolvimento. Assim sendo, as relações sociais são fontes para o desenvolvimento compensatório da deficiência e é na vida social e no caráter social do comportamento humano que a pessoa com DI encontra materiais para formação das funções internas.

A esse respeito, Vygotsky (1997,) no artigo *Tesis fundamentales del plan para el trabajo psicológico de investigación en el campo de la infancia difícil*, contextualizou a plasticidade do cérebro e sua relação com o contexto social e educativo e afirmou que o social impacta sobre o funcionamento orgânico, e assim transforma as funções elementares em novas formações, as quais são originadas nas relações da pessoa com o meio social, o que resulta, por conseguinte, nas funções psicológicas superiores.

Essa compensação, de acordo com Vygotsky (1997), tem por princípio a inserção da pessoa com deficiência na vida laboral, nos diferentes espaços de atividade do cotidiano. A esse respeito, Tomasinni (1996) afirma que o trabalho é a parte de objetivação do ser humano em que transforma e é transformado enquanto sujeito social.

Assim, de acordo com Vygotsky (1997), quando interações sociais se fazem presentes, qualquer defeito, e nesse caso em específico a deficiência intelectual, acarreta uma tendência para a formação da compensação. Dito de outra forma, a carência de uma capacidade é compensada com o desenvolvimento de outra. Contudo, para que isso ocorra se fazem necessárias mediações intencionais.

Tamires, por exemplo, não se apropriou da escrita, mas disfarça sua condição, se apropriou de instrumentos auxiliares de memória para desenvolver suas atividades laborais. Se tomarmos como referência os dados de Pietra, constataremos que seu desenvolvimento poderia ter sido muito mais profícuo se as mediações tivessem contemplado um movimento dialético entre os conhecimentos espontâneos e científicos e se não tivesse sido privada, em determinados aspectos, do contexto

social, pois o homem é um agregado de relações sociais, ou seja, um “(...) conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo” (VYGOTSKI, 2000, p.33).

Constata-se assim que os sujeitos que desempenham atividades laborais correlacionaram a leitura e a escrita aos aspectos de funcionalidade, de possibilidade de adquirir autonomia, de pertencimento, de melhorar a autoestima. Os que se restringem à participação nas instituições escolares atribuem sentido e significado à leitura e à escrita ligando-as a metodologias e atividades repetitivas, sem correlação com sua funcionalidade no contexto social.

Os dados revelaram movimentos e contradições no processo de apropriação da língua escrita e seu uso no contexto social mais amplo. Logo, o significado constrói-se em acordo com as situações vivenciadas, o qual pode ser mantido e ressignificado. Há que se frisar que os significados sempre sofrerão variações de acordo com os acontecimentos em seu entorno como, por exemplo, surgir uma ideia a ser comunicada a um interlocutor que o questiona, complementar ou refutar algo dito, resultando assim na atribuição de novos significados a esta ideia, entre outros. Todavia, suas concepções são decorrentes das condições da relação estabelecida, na sua história de vida, entre as possibilidades diferenciadas de interação com a língua escrita.

Outro aspecto relevante diz respeito à ausência de diálogo e articulação entre as instituições que atenderam esses sujeitos, durante suas vidas escolares, em relação às práticas pedagógicas, possibilidades de desenvolvimento e os desafios na apropriação e uso da linguagem escrita. As falas revelam que esses adultos com DI anseiam por práticas pedagógicas as quais apresentem a língua escrita com funcionalidade de letramento com vistas à autonomia para a vida, que contemplem não só habilidades cognitivas, mas também habilidades sociais de forma a terem possibilidades de dar sentido e significado social à leitura e à escrita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira tem consolidado várias ações inclusivas, contudo, ainda há várias dificuldades no que diz respeito à alfabetização/letramento de pessoas com deficiência intelectual, sobretudo em relação a adultos. As pesquisas científicas na área da educação especial retratam e refletem os escassos conhecimentos produzidos para essa faixa etária quando o foco é a alfabetização e o letramento.

Nos aspectos gerais, os dados revelaram que os sentidos e significados atribuídos à leitura e escrita, pelos sujeitos da pesquisa, se correlacionam mais com o conceito de alfabetização, em que prevaleceu o significado estabilizado resultante de práticas pedagógicas de leitura e escrita sem correlação com o contexto social.

A meu ver, a maioria das pessoas com DI passa por experiências acidentadas (fragmentadas) de escolarização, ou seja, permanecem anos na escola e as práticas de alfabetismo não se relacionam com a realidade por eles vivida. Alguns até se apropriam da língua escrita e fazem uso social desta, mas raramente fazem uso da escrita com outros fins como aprender, buscar informações ou planejar e controlar procedimentos complexos, tal como fazem as pessoas com níveis de escolarização mais avançados.

Sobre esse aspecto, temos que a comunicação oral é construída nas relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si, mas a comunicação escrita convencional é construída em espaços específicos, como a escola, que tem como principal finalidade ensinar os sujeitos a ler, escrever, interpretar e calcular. Faz-se necessária então uma articulação entre os dois tipos de comunicação: oral e escrita e em relação aos tipos de conhecimentos espontâneos e científicos.

Colocar a língua na lousa, como afirmado por Street (2014), serve como uma técnica que permite aos educandos ver e objetificar o processo de aprendizagem, mas por outro lado, ao negligenciarmos a oralidade, terminamos por dar ênfase a um letramento pedagogizado e o conhecimento científico não é adequadamente apropriado.

As práticas pedagógicas devem priorizar interações que auxiliam na articulação entre os conceitos espontâneos (resultantes da experiência direta sobre o objeto de forma não mediada) e conceitos científicos (resultantes de mediação social – pessoas, jornais, escola etc.). Faz-se necessário, assim, refletir sobre as práticas de letramento tanto na perspectiva do modelo autônomo quanto do modelo ideológico.

Assim, entendendo que o processo de ensino-aprendizagem se constitui dentro de interações que ocorrem nos diversos contextos sociais e não somente na escola, temos que considerar o movimento presente no processo de desenvolvimento do ser humano, o que ele vivencia, experiencia com maior ou menor frequência em outras instituições além da escola. Essa compreensão da língua falada e escrita e sobre a relação dialética entre a vivência social e o aprendizado sistematizado impacta sobre eles e denotará a forma como a concebem e a significam.

É mister considerar que, no caso de pessoas com DI, diante de um entorno sociocultural em que mediadores sejam escassos ou inexistentes, com poucas oportunidades de interação social efetivamente ofertadas, é a escola, por meio da instrução formal, que potencializará a formação desses signos linguísticos, indispensáveis para a formação dos conceitos científicos.

Os dados revelaram que apropriação da língua escrita se configura como uma das possibilidades de pertencimento à sociedade. Esse pertencimento ficou mais evidente nos sujeitos que conseguiram uma posição no mercado de trabalho, conquista essa que lhes possibilitou, entre outros aspectos, reconhecimento, retorno financeiro, contato social e estabelecimento de relações interpessoais.

Estar participando do contexto social (ambiente de trabalho e lazer), a meu ver, fez com que os sujeitos ressignificassem a leitura e a escrita, mas o ambiente de trabalho não é a única oportunidade para isso. As condições materiais e culturais dos sujeitos da pesquisa também contribuíram e se evidenciaram distintas, assim como foram distintos os discursos produzidos, as necessidades e motivos. No entanto, concordo com Tfouni (2006) quando afirma que em sociedades modernas não existe grau zero de letramento. Não se trata aqui de definir qual grau de letramento esses adultos com DI possuem e sim como significam esse processo de escolarização o qual envolve o processo de alfabetização e letramento.

Apesar disso, as atitudes dos sujeitos com relação à leitura e à escrita foram eloquentes na indicação do quanto é crucial não se apropriar da leitura e escrita ou apenas dominar essa tecnologia enquanto habilidades de decodificação e codificação. Fazem-se necessárias propostas pedagógicas e pesquisas que analisem e reflitam sobre a possibilidade de utilização de tais habilidades, para que as pessoas com DI possam mantê-la e exercitá-la com fins relacionados à expressão da subjetividade, pois sem a oportunidade de vivenciarem outras práticas de alfabetismo não acendem

a práticas de alfabetismo dominantes, especialmente no que se refere ao mundo do trabalho.

Todas essas questões nos remetem às bases do fenômeno alfabetização e letramento e, entendendo que o processo de letramento compõe um longo e complexo *continuum* – que depende das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural –, cremos que há necessidade de pensarmos com mais veemência acerca dos componentes do fenômeno do letramento apresentados pelas pesquisas de Street (2014) e Marcuschi (2007), considerando que, entre os eventos de letramento e as práticas de letramento, “emergem as práticas comunicativas”. As práticas comunicativas de letramento são práticas complexas e ricas, e temos a hipótese de que a consideração dessas práticas junto ao adulto com DI poderá melhor subsidiar as práticas de alfabetização e de letramento.

É no contexto da língua viva, dos processos de involuções e evoluções que o adulto com DI reorganiza situações já experimentadas, atribui sentido ao vivido e possivelmente estabiliza significados.

Dessa forma, entendo ser necessárias pesquisas sobre as práticas comunicativas de adultos com DI e as zonas de sentido que se fazem presentes no processo de alfabetização e letramento, pois o significado é apenas uma delas e essas primeiras reflexões não são suficientes para fazer frente às lacunas desse processo.

Vale observar também que o universo aqui estudado é representado por uma amostra de cinco adultos com deficiência intelectual e, dadas as características próprias e o desenho que me propus, várias são as vertentes de pesquisa que se abrem a partir dos dados constatados e muitas perguntas ainda se fazem presentes.

Houve diálogo entre os espaços frequentados por esses adultos com deficiência intelectual? Por que alguns alunos pararam de estudar? Será que esses espaços já ofereceram o máximo que podiam, em termos de habilidades acadêmicas? Qual a funcionalidade da escrita ensinada a essa população? Com base nas políticas públicas de educação básica, quais espaços são acessados por adultos com deficiência intelectual e em que condições? O que esses adultos esperam desses espaços? Por que permanecem nas instituições anos a fio, mesmo não tendo se apropriado da linguagem escrita? Que terminalidade específica é essa da qual as políticas públicas de educação especial/inclusão tratam? Essa terminalidade está correlacionada à apropriação da leitura e da escrita? Se relaciona à aquisição de

autonomia no ir e vir, à autonomia para trabalhar? Que (quais) espaços proporcionou (proporcionaram) as conquistas aqui evidenciadas: a escola; as vivências no contexto social; as vivências no espaço universitário, por meio do projeto; o trabalho?

Esses questionamentos nos levam à hipótese de que além das habilidades acadêmicas existem outras habilidades igualmente importantes para a vida dessas pessoas. Os dados aqui apresentados demonstraram que quatro sujeitos adquiriram autonomia, não necessariamente correlacionada à apropriação da leitura e da escrita, mas sobretudo à sua funcionalidade, bem como à capacidade de dialogar entre si e com outras pessoas e, em alguns casos, conseguir disfarçar suas deficiências.

Assim sendo, sem a pretensão de responder ou exaurir as questões aqui levantadas e os inúmeros aspectos que ainda resta entender no que tange à interrelação entre alfabetização e letramento, acreditamos que o currículo funcional não deve ser negligenciado, pois além das habilidades acadêmicas, habilidades sociais, por exemplo, podem corroborar com o desenvolvimento dessas pessoas e influenciar na forma como dão significado e sentido à alfabetização, e por conseguinte, ao letramento.

O contexto social, de acordo com Vygotsky (1997), não só auxilia as condutas do indivíduo como também é concebido como constituidor das FPS, como organizador da estrutura psíquica. Vale frisar que, conforme preconizado por Vygotsky (1997), a compensação de uma deficiência está relacionada com o modo como o meio social se organiza para receber a pessoa com deficiência e a forma de orientação das práticas educativas que conduzem seu desenvolvimento para um caminho profícuo ou não.

Assim sendo, é fundamental refletirmos sobre como a escola vem concebendo o processo de apropriação da língua escrita e sua funcionalidade para a pessoa com DI e encontrarmos formas para dialogar com os profissionais que atuam com esses sujeitos, no intuito de potencializar seu desenvolvimento e sem limitá-los à condição patológica.

Mediante o exposto, é preciso admitir que os dados e análises desta pesquisa suscitaram um número maior de perguntas do que respostas – o que parece ser característico do ofício de pesquisador, abrindo perspectivas para estudos futuros.

Para finalizar, precisamos considerar que os adultos com DI trazem em si marcas de suas caminhadas e trajetórias, têm potenciais, todavia, as práticas

educativas não estão atendendo suas reais necessidades e anseios. Eles têm sonhos, querem viver o mundo longe dos holofotes do preconceito e das redomas de vidro da superproteção, desejam e têm direito de se apropriarem dos conhecimentos historicamente produzidos, da língua escrita com funcionalidade como qualquer ser social.

REFERÊNCIAS

AFONSO, P. B. **Aplicação de um programa informatizado de ensino de leitura e escrita por familiares de indivíduos com deficiência intelectual**. 2011. 126 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, 2011.

AGUIAR, W. M. J., OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

_____. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia ciência e profissão**, 2006, v. 26, n 2, 222-245. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

ALMEIDA, M. A. (Org.). Deficiência intelectual: realidade e ação. 1. ed. São Paulo: Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, 2012. v. 1. 153 p.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: AAIDD, 2010

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. Tradução M. F. Lopes. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APA. **DSM – IV**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Texto revisado. Tradução C. Dornelles. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BINS, K. L. G. **Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

BRASIL. Constituição da República do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

_____. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais: Identificando e atendendo as necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327 2002, Série 2 | 96p.: il.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá – bé – bi – bó – bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR: sistema 2002. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, dez. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 mar. 2015.

CARVALHO, L. R. **O letramento do aluno com deficiência mental no contexto da escola inclusiva** – relato de uma experiência. 2004, 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2004.

CARVALHO, M.F. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. *Horizontes*, Itatiba, v. 24, n. 2, p. 161-171, 2006.

_____. Reflexões sobre a inclusão de jovens e adultos com deficiência mental na EJA. VI Seminário "Educação, Políticas Públicas e Pessoas com Deficiência", 2007. **Anais**. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/seminario09.htm>. Acesso em: 23 abr. 2013.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar** – um diálogo entre a teoria e a prática. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CRUZ, M. L. R. M da. Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual. 2013. 246p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DAINÊZ, D. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental**: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

DAINÊZ, D. **Constituição humana, deficiência e educação**: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. 2004. J.M. P. Andrade (Trad.). Disponível em <http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm>. Acesso em: 09 dez. 2011.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, June 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 abr. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000200003>.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001 (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 55).

FACCI, M. G. D.; BRANDÃO, S. H. A. **A importância da mediação na educação especial**: Contribuições da psicologia histórico-cultural. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GOLLNER, L.; BARROCO, S. M. S. **Psicologia histórico-cultural e deficiência intelectual**, 2010. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/psicologia_da_educacao/trabalho/02_12_21_psicologia__historico-cultural_e__deficiencia__intelectual_com_severo_comprometimento_a_humanizacao_em_debate.pdf>. Acesso em 13 mar. 2015.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização** – políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

INUMAR, L. Y.; PALANGANA, I. C. A formação da memória no desenvolvimento do psiquismo: contributo à educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 85, n. 209/211, p. 101-113.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas. Mercado das Letras, 2012. p.15 – 61.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?**: Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Rever, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT10-4848--Int.pdf>>. Acesso em 22 fev. 2014.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LUCKASSON, R.; BORTHWICK-DUFFY, S.; BUNTINX, W. H. H.; COULTER, D. L.; CRAIG, E. M.; REEVE, A.; SNELL, M. E. et al. **Mental Retardation** – definition, classification, and systems of support. Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 2002.

LURIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Trad. Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

_____. **Curso de Psicologia Geral**. 2. ed. v. I, II e III. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. et al. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 10 ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LURIA, A. R., LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. Rubem Eduardo Frias. São Paulo: Moraes Editora, 1991.

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

_____. Da fala para a escrita. Atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org). Fala e escrita. 1. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>>. Acesso em: 22 JUL. 2014.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização**: método sociolinguístico. Consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. 2. ed. São Paulo, 2008.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Rev. Bras. Educ.**, Ago 2010, v. 15, n. 44, p. 329-341. ISSN 1413-2478.

_____. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: Seminário "Alfabetização e letramento em debate". Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 27 abr. 2006.

_____. **Educação e Letramento**. São Paulo: Unesp, 2004 (Coleção Paradidáticos; Série Educação).

_____. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876-1994. São Paulo: Unesp; Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2000.

_____. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, Apr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 ago. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100002>.

OMS. Organização Mundial de Saúde. Genebra, 2004.

_____. **Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.** Trad. A. Leitão. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde, 2004.

_____. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10:** descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Trad. D. Caetano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **O desafio da alfabetização global.** Um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003 – 2012, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170por.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. Marília: ABPEE, 2012.

PINO, A. Cultura e processo civilizador. Um confronto de idéias de N. Elias e Lev S. Vigostki. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 9: Tecnologia e Civilização, 2005. Ponta Grossa, Paraná. **Artigos científicos.** Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais9/artigos/mesa_redonda/art3.pdf. Acesso em: 04 nov. 2011.

PROJETO ESCOLA VIVA. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

RIBEIRO, V. M. (org). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

_____. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, V. M. (org). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 9-29.

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

ROJO, R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Letramento múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R., MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUBIN, M. H. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: análise evolutiva da aprendizagem da língua portuguesa e da matemática. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, F.; LUCIO, B. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução Fátima Conceição. 3. ed. São Paulo: MCGRAW-HILL, 2006.

SANTOS, E. C. V. Insucesso escolar: o ponto de vista das crianças que o vivenciam. Dissertação. (Mestrado em Educação). Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC SP. 2010.

SANTOS, S. C. E. Ensino de leitura e escrita para aprendizes com deficiência intelectual. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Puc-SP, 2012.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

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

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2003.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. Processos de cultura e internalização. **Viver Mente & Cérebro**. Coleção Memória da Pedagogia, n. 2: Liev Semionovich Vygotsky – Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 76 – 83.

SOARES, A.M.M. **Nada sobre nós sem nós**: estudo para a formação de jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia em uma ação de extensão universitária. 2010. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, jan./fev./mar./abr., p. 5-17, 2004.

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

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA I. P.; BARBOSA, M. L. F. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo, Cortez, 2006.

_____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.

TOMASINI, M. E. A. Trabalho e deficiência mental: uma questão a ser repensada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba: v. 3, n. 4, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. Pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 116-175.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como modalidade de pesquisa. **Rev SOCERJ**. 2007; v. 20, n. 5. p. 383-386, setembro/outubro. (Pedagogia Médica)

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos mentais superiores**. Trad. José Cipolla Neto et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson L. Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. The History of the Development of Higher Mental Functions, The Collected Works, New York-London, Robert W. Rieber ed., Plenum Press, v. 4, 1997.

VOVIO, C. L.; KLEIMAN, A. B. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. **Cad. CEDES** [online]. 2013, v. 33, n. 90, p. 177-196. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000200002>. Acesso em: 02 abr. 2015.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo V – Fundamentos de defectología. Madrid. Visor Dis., S. A., 1997.

_____. **Obras escogidas**. Tomo III: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Dis. S.A., 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II: Pensamiento y lenguaje. Madrid: Visor Dis., S. A., 1993.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. A criança e seu comportamento. In: _____. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.151-239.

_____. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

YIN, R. K. **Estudo de Caso - planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ENTREVISTA COM: _____

DURAÇÃO DA ENTREVISTA PARTE 1: _____

- 1) Me conta um pouquinho sobre como você aprendeu a ler e a escrever.
- 2) Pra que serve a leitura e escrita?
- 3) Você acha importante saber ler e escrever? Por quê?
- 4) Em que momentos você precisa ler e escrever? (em que lugares?)
- 5) Você gostaria de saber ler e escrever mais o que você já sabe? Me conte um pouquinho do que você gostaria de aprender mais, das suas necessidades.
- 6) Na sua casa tem coisas pra ler?
- 7) Se você não soubesse ler e escrever sua vida seria como? (seria diferente?)

APÊNDICE B – PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO EM LEITURA E ESCRITA

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Data de nascimento: _____

Endereço: _____

Bairro: _____

CEP: _____ Cidade: _____

Telefone para contato:

Residencial: () _____ Celular: () _____

RG: _____

CPF: _____

Título de eleitor: _____

FILIAÇÃO

Pai: _____

Mãe: _____

AGORA RESPONDA:

1) Você gosta de ler?

sim

não

mais ou menos

Outros _____

2) Você lê com que frequência?

Diariamente

Semanalmente

Mensalmente

De vez em quando

Não leio

Outros _____

3) O que você lê?

Jornal

Revistas

Gibi

Livro religioso

Livro

Outros _____

4) Se você assinalou o item Livro responda que tipo de livro você lê:

Livro Didático

Poesia

Romance

Bíblia

Suspense

outros _____

Ficção

5) Você costuma escrever?

- Diariamente
- Semanalmente
- Mensalmente
- De vez em quando
- Não
- Outros _____

6) O que você escreve?

- Lista de compras
- Tarefas do dia
- Bilhete
- Carta
- Receita
- Atividades escolares
- e-mails
- Mensagens em celular
- Facebook
- Orkut
- Outros _____

7) Para quem você escreve?

8) No que mais você utiliza a escrita?

9) Seus pais leem? O quê seus pais leem?

10) Na sua casa tem livros, revistas, ou outros materiais escritos? Sobre que assuntos?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) Envolvendo Seres Humanos da UEM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa intitulada “LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS DEFICIENTES INTELLECTUAIS NA CONCEPÇÃO HISTÓRICO CULTURAL”, que faz parte do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos e é orientada pela professora Dr^a. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda da Universidade Federal de São Carlos/SP.

O objetivo da pesquisa é “Analisar o impacto da alfabetização e letramento em adultos com deficiência intelectual” e os específicos são: “descrever a percepção de adultos com deficiência intelectual sobre a alfabetização e letramento; descrever as práticas de leitura e, descrever as práticas de escrita”.

Trata-se de uma pesquisa de campo, descritiva. A coleta de dados será realizada por meio de entrevista semi-estruturada e aberta, a qual será gravada em vídeo bem como de preenchimento de questionário. As filmagens serão utilizadas para transcrição dos diálogos estabelecidos durante o período de entrevista.

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

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

Esperamos que ao final os alunos participantes da pesquisa compreendam e utilizem melhor as práticas de letramento. Os benefícios diretos esperados da pesquisa são referentes também às possibilidades de análises, reflexões e intervenções pedagógicas referentes ao letramento e alfabetização voltadas a pessoas com deficiência intelectual à luz dos pressupostos histórico-culturais.

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

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

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

Eu,..... (nome do responsável) declaro que fui devidamente esclarecida e concordo VOLUNTARIAMENTE com a participação do meu (minha) filho (a)na pesquisa coordenada pela Professora Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar.

_____ Data:.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, GIZELI APARECIDA RIBEIRO DE ALENCAR, pesquisadora, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

_____ Data: ____/____/2012
Assinatura do pesquisador

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

Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar
R. das Gardenias, 906
Telefone; (44) 3225-9165 ou 9833-2150
e-mail: gizelialencar@gmail.com

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Telefone: (19) 9133-3030

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

COPEP/UEM
Universidade Estadual de Maringá.
Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.
Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.
CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444
E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE D – DESCRITORES E BANCO DE DADOS

Descritores:

- alfabetização; deficiência mental
- alfabetização; deficiência intelectual
- letramento; deficiência mental
- letramento; deficiência intelectual
- alfabetização; adultos, deficiência mental
- alfabetização; adultos; deficiência intelectual
- letramento; adultos, deficiência mental
- letramento; adultos; deficiência intelectual
- leitura e escrita; adultos; deficiência mental
- leitura e escrita; adultos; deficiência intelectual
- alfabetização; jovens e adultos, deficiência mental
- alfabetização; jovens e adultos; deficiência intelectual
- letramento; jovens e adultos, deficiência mental
- letramento; jovens e adultos; deficiência intelectual
- leitura e escrita; jovens e adultos; deficiência mental
- leitura e escrita; jovens e adultos; deficiência intelectual

Busca por: Assunto: Todos os descritores.

Periódicos: Todos os descritores.

Base: Núcleo Brasileiro de Teses e Dissertações em Educação, Educação Física, Educação Especial;

Programa de Publicações Digitais da Propg (Unesp) - Livros

Publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - Livros , Textos completos

SciELO.ORG - Textos completos, Sites com periódicos de acesso gratuito

Repositório Institucional do Museu Paraense Emílio Goeldi - Repositórios Institucionais

Repositório Institucional da Universidade Federal de Lavras (UFLA) - Repositórios Institucionais

Repositório Institucional Vitor Marinho - Repositórios Institucionais

UNIVATES. Biblioteca Digital - Repositórios Institucionais

GUAICA - Repositório Institucional da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – Repositórios Institucionais

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)
