
**In(ex)clusão escolar e social de pessoas com deficiência intelectual em eventos e
práticas de letramento no atendimento educacional especializado**

*School and social inclusion or exclusion of intellectually disabled people with literacy events
and practices in specialized educational care*

Haveskill François Alves Rodrigues
Redes públicas de ensino de Camalaú e Sumé
Paraíba - Brasil
DDorivaldo Alves Salustiano
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Campina Grande – Paraíba - Brasil

Resumo

O artigo analisa como eventos de letramento desenvolvidos com/por pessoas com deficiência intelectual (PcDI) no atendimento educacional especializado (AEE) constituem formas de inclusão ou exclusão escolar e social. A pesquisa foi desenvolvida com base em referenciais teóricos do modelo social de deficiência (CORDEIRO, 2007; DINIZ, 2012), da defectologia vigotskiana (VIGOTSKI, 2022), dos Novos Estudos do Letramento (SOARES, 2004; STREET, 2014) e da metodologia da pesquisa bibliográfica (GIL, 2008), tendo como corpus dissertações do Catálogo Capes. Os dados evidenciaram que, quando expressam os significados sociais da escrita, além de serem ajustados às possibilidades e necessidades dos alunos, e realizados de forma coletiva e lúdica, os eventos de letramento contribuem para sua inclusão escolar e social.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Deficiência Intelectual; Eventos e Práticas de Letramento.

Abstract

The article analyzes how literacy events developed with or by people with intellectual disabilities (IDP) in specialized educational services (SES) constitute forms of school and social inclusion or exclusion. The research was developed based on theoretical references for the social model of disability (CORDEIRO, 2007; DINIZ, 2012), Vygotskian defectology (VIGOTSKI, 2022), New Literacy Studies (SOARES, 2004; STREET, 2014), and bibliographic research (GIL, 2008) using dissertations from the Capes Catalog as corpus. The data showed that when they express the social meanings of writing, they are adjusted to the students' possibilities and needs and are carried out collectively and playfully. Thus, literacy events contribute to the students' school and social inclusion. When they are far from these conditions, they make their participation in the SES unfeasible, leading to exclusion.

Keywords: Specialized Educational Service; Intellectual Disability; Literacy Events and Practices.

Introdução

Historicamente, as pessoas com deficiência têm sido socialmente categorizadas entre os grupos estereotipados que ainda buscam atingir a efetividade de seus direitos (CORDEIRO, 2007); entre estes, o direito à educação. Ao mesmo tempo, enquanto política pública, desde o desembarque dos europeus em 1500, a educação brasileira vem cumprindo os objetivos da elite dominante (neo)liberalista (SAVIANI, 2019), atrelados ou justificados por orientações de organismos internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas-ONU (MENDES; TANNÚS-VALADÃO; MILANESI, 2016). Nesse contexto, as pessoas com deficiência intelectual (PcDI), particularmente, têm sido ainda mais vitimizadas, em virtude de preconceções acerca de sua capacidade cognitiva (VIGOTSKI, 2022; GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010; REIS; ARAÚJO; GLAT, 2019).

Contudo, reconhecemos os inegáveis avanços que se deram a partir dos gritos inclusivos dos movimentos sociais, amparados nas “diretrizes legais sobre os direitos educacionais e sociais de pessoas com deficiências” (PLETSCH, 2020, p. 62). A implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é um exemplo dos efeitos desses movimentos sociais, políticos e econômicos, e apresenta como principal efeito a inserção das pessoas com deficiência nas salas de aulas comuns. Porém, a complexidade das condições em que se dá a inclusão dessas pessoas no ensino regular e as contradições verificadas neste contexto sublinham a necessidade de compreender criticamente esse processo, atentando para seus limites e possibilidades (PLETSCH, 2020).

Entre os motivos que justificam a inserção das pessoas com deficiência intelectual nas salas de aulas regulares, destacamos, ao lado do direito inalienável à educação, sua capacidade de se beneficiarem da educação formal como fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2021; GOMES; POULIN, FIGUEIREDO, 2010; SALUSTIANO; FIGUEIREDO; FERNANDES, 2007). Entretanto, por vezes, o que tem prevalecido são práticas educativas que constituem uma pedagogia da negação, que subestima as capacidades de aprendizagem dessas pessoas, especialmente por meio de atividades de ensino padronizadas, repetitivas e sem significação nenhuma para estes alunos (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010; VIGOTSKI, 2022).

Face a esta realidade, Face a esta realidade, no presente artigo, nosso objetivo é analisar como os eventos e práticas de letramentos realizados com/por pessoas com deficiência intelectual no âmbito do atendimento educacional especializado (AEE) contribuem para sua aprendizagem da leitura e in(ex)clusão escolar e social dos mesmos. A pesquisa originária foi desenvolvida em um mestrado acadêmico em educação de uma universidade federal, com base em metodologia bibliográfica (GIL, 2008) e tendo como corpus três dissertações incorporadas no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Considerando que saber ler, escrever e atribuir sentido a textos escritos e orais são qualificações exigidas para que alguém possa ter a sua voz ouvida nos mais variados espaços de interação social de uma sociedade grafocêntrica, que tem as suas vozes representadas em uma organização coletiva denominada textos (MEI, 2001), compreendemos o letramento e a alfabetização enquanto processos “interdependentes e indissociáveis” (SOARES, 2004, 2010; MARINHO, 2010) que dão voz e representatividade às PcDI. Neste estudo, objetivamos responder a seguinte questão-problema: Como os eventos e práticas de letramento promovidos com/por pessoas com deficiência intelectual no AEE têm contribuído para sua aprendizagem da leitura e para sua in(ex)clusão escolar e social?

Contudo, antes de passar à análise dos eventos que explicitam essas possibilidades, faremos, a seguir, uma breve apresentação dos referenciais teóricos que fundamentam as análises.

Deficiência intelectual: um olhar para além das causas orgânicas

Compreender a deficiência intelectual, enquanto constructo social, nos impõe a necessidade de abordar conceitos complexos que transitam entre olhares científicos diversos, carregados de antagonismos, inclusive em relação à diferenciação diagnóstica (BATISTA; MANTOAN, 2007). Em meio a teorias que perpassam desde a psicologia desenvolvimentista à psicanálise, ainda não se tem um conceito único desta intrincada condição, o que tem provocado constantes revisões (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010). Assim, a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD* tem feito sucessivas revisões deste conceito, buscando incorporar contribuições de

In(ex)clusão escolar e social de pessoas com deficiência intelectual em eventos e práticas de letramento no atendimento educacional especializado

variados campos de estudo e prática social. Segundo sua definição mais recente, publicada em 2021, a deficiência intelectual é

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

Segundo Gomes e outros (2010), essas habilidades, que também podem ser compreendidas como comportamentos, são constituídas por: habilidades conceituais, como a leitura, a escrita, o pensamento abstrato, a atenção e raciocínio dedutivo; habilidades sociais, como as relações interpessoais, a estima e habilidades práticas, como a alimentação, dentre outras. Segundo a última edição do manual da Associação Americana de Deficiência Intelectual, publicado em 2021, essas limitações devem aparecer antes dos 22 anos. A edição anterior (11ª, 2010) estabelecia a idade de 18 anos. Outrossim, essas características devem ser analisadas em relação ao grupo de referência da pessoa investigada, pois trata-se de aquisições sociais, sofrendo influências do meio cultural.

Quando compreendida de maneira acrítica, a caracterização acima pode induzir aqueles que se interessam pelo tema a inapropriadamente concluir que não há possibilidade de aprendizado formal, escolarizado, por PcDI. Ponderando sobre as contradições acerca dessa questão no contexto do AEE, Gomes, Poulin e Figueiredo (2010) consideram que, a depender da qualidade da mediação pedagógica, esta poderá ratificar experiências que negam o aprendizado dessas pessoas, como também contribuir diretamente para sua aprendizagem.

Desde os anos 1920, Vigotski e outros pesquisadores russos defendiam que o desenvolvimento humano não é condicionado somente por suas funções orgânicas, mas também por processos complexos que envolvem as experiências vivenciadas nas interações sociais, constituindo as chamadas funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1998). Porém, como a perspectiva histórico-cultural vigotskiana não é hegemônica no meio acadêmico, tampouco na educação básica, há ainda uma forte influência do modelo médico (DINIZ, 2012) na formação e prática docentes.

Conseqüentemente, ao longo do processo socio-histórico, é frequente a inaceitável “redução dos sujeitos há alguma peculiaridade, tais como deficiência física, mental, auditiva, visual e tantas outras caracterizações.” (CARNEIRO, 2007, p. 36). Significa dizer que, apesar dos avanços teóricos e legais e de toda mobilização em prol das causas das PcDI, estereótipos e pré-julgamentos enraizados se configuram como entraves reproduzidos no contexto escolar, inclusive pelos docentes (REIS; ARAÚJO; GLAT, 2019; LINS, 2020).

Não obstante, compreendemos que é possível sair do curso de uma pedagogia da negação e caminhar para uma proposta inclusiva no AEE quando o educador que atua nessa realidade escolar não só faz uso dos conhecimentos específicos para atuar nesse serviço educacional, mas se apoia em estratégias que consideram as especificidades do aluno enquanto ser humano, “[...] visto que as possibilidades de desenvolvimento humano são imensuráveis e os alunos com deficiência ou não apresentam processos de aprendizagem distintos” (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 72).

Tendo em vista esta compreensão, buscamos, nos eventos de letramento realizados no AEE com pessoas com deficiência intelectual, dados que comprovem (ou refutem) essa possibilidade de transformação da pedagogia da negação em aprendizagem e inclusão por meio de uma mediação docente planejada de forma prévia e pautada nas potencialidades e subjetividades da PcDI.

Da negação às práticas inclusivas no atendimento educacional especializado

Pletsch (2020) postula que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresentou significativas mudanças que objetivam assegurar a inclusão das pessoas que constituem o público da educação especial, dentre elas, as PcDI. Destaca, entre os instrumentos político-pedagógicos de inclusão, o AEE, serviço oferecido no contraturno escolar, em caráter complementar e/ou suplementar ao que está estabelecido para a sala de aula regular (BRASIL, 2008).

Tratando da dialética entre deficiência e desenvolvimento, Vigotski observa que:

É importante conhecer como ela [deficiência] se desenvolve; é importante não a deficiência por si mesma, não a insuficiência por si mesma, o defeito, mas a reação que se apresenta na personalidade da criança durante o processo do desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a qual se depara e que resulta dessa deficiência. A criança com atraso mental está formada não só de defeitos

In(ex)clusão escolar e social de pessoas com deficiência intelectual em eventos e práticas de letramento no atendimento educacional especializado

e insuficiências: seu organismo reorganiza-se como um todo (VIGOTSKI, 2022, p. 183).

Apesar dos ainda recorrentes estereótipos capacitista relativos ao desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual (REIS; ARAÚJO; GLAT, 2019; LINS, 2020; GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010), diversos autores defendem que, com base em mediações pedagógicas significativas e inclusivas, a escolarização poderá contribuir para o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual e, conseqüentemente, para a sua inclusão escolar e social (PADILHA, 2001; CARNEIRO, 2007; SALUSTIANO; FIGUEIREDO; FERNANDES, 2007; GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Para os autores acima, o planejamento prévio, sobretudo voltado especificamente às necessidades educacionais da PcDI, exige do docente do AEE um olhar que vá além das generalizações e seja pautado nas potencialidades e vivências que esse aluno já apresenta antes mesmo da vivência escolar (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010). Nesse sentido, pressupomos que os eventos e práticas de letramento produzidos no contexto do AEE trazem significações que podem contribuir com aprendizagem da leitura e com inclusão escolar e social das PcDI.

Letramento: eventos e práticas

Quem atua na educação básica brasileira, especialmente nos últimos 20 anos, em algum momento já se deparou com o termo letramento (SOARES, 2004; MARINHO, 2010). Sob a lente epistemológica dos Novos Estudos de Letramento (STREET, 2014), compreendemos que este termo remete aos significados dos usos sociais da leitura, da escrita e da oralidade, conforme os contextos comunicativos em que são empregados. Trata-se de uma prática com significação ideológica e não um processo linguístico neutro, visto que expressa relações de poder exercidas pelos participantes de uma comunidade, segundo o lugar que assumem nas interações sociais e linguísticas, mediante a produção/recusa de sentidos e constituição de subjetividades.

Soares (2010, p. 17) define letramento como “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.” Observa que este conceito tem como pressuposto a compreensão de que a “escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida,

quer para o indivíduo que aprende a usá-la.” (SOARES, 2010, p. 17). Segundo Kleiman (1995, p. 18-19), o letramento é compreendido como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Estas concepções enfatizam, sobretudo, o caráter social do letramento e as múltiplas significações das interações linguísticas, tendo em vista os contextos sociais específicos em que se realizam.

Segundo Street e Castanheira (s/d, s/p, online):

A expressão eventos de letramento refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam.

Essa distinção é de fundamental importância teórico-metodológica para esta pesquisa, pois possibilita, em primeiro lugar, mapear as atividades didáticas desenvolvidas com/por PcDI no *corpus* de dados como eventos de letramento. Neste sentido, focalizamos as atividades didático-pedagógicas propostas nas pesquisas interventivas analisadas, a exemplo da leitura de livros de literatura infantil, realização de jogos, escrita de textos ou frases, produção de desenhos, pinturas etc., em relação às práticas sociais que lhe atribuem significação, ou seja, as práticas de letramento. Trata-se dos aspectos observáveis e das implicações sociais que envolvem as interações linguísticas e que, mediante a compreensão das noções de evento e práticas de letramento, podem ser identificados e analisados em função das possibilidades de in(ex)clusão da PcDI.

Street (2010) assevera a importância de o pesquisador atentar para os padrões de tais eventos e como se articulam com as práticas, caso contrário, poderá ficar infinitamente descrevendo eventos de letramento sem alcançar os significados que adquirem no seio das interações linguísticas. Propõe, então, que a noção de práticas de letramento possibilita ao pesquisador compreender como um mesmo evento de letramento, como contar história, adquire significações específicas segundo as funções que cumprem em comunidades ou instituições distintas (STREET, 2010; KLEIMAN, 1995).

Aspectos metodológicos

O corpus de dissertações objeto da pesquisa bibliográfica (GIL, 2008) que deu origem a este artigo foi constituído com base nos seguintes critérios de inclusão: (1) tratar de práticas e eventos de letramento de pessoas com deficiência intelectual no contexto do atendimento educacional especializado; (2) ter origem em pesquisas de natureza interventiva; (3) apresentar descrições claras de atividades de leitura, escrita, desenho, interpretações de textos etc., que pudessem ser analisadas em termos de eventos e práticas de letramento. Foram selecionadas pesquisas em nível de mestrado – Leite (2016), Freitas (2018), Menezes (2015) –, tendo em vista o limite de dois anos para conclusão do curso.

Os dados analisados consistem em eventos de leitura, escrita, (re)produção de audiovisuais, ilustrativos de representações lúdicas, como desenho, pintura, teatro, (re) produção de materiais concretos, jogos e brinquedos físicos ou digitais, produzidos em ações associadas ao uso da língua escrita. Considerando o limite de espaço e os propósitos deste artigo, apresentamos um recorte desses dados focalizando dois tipos de eventos de letramento: os que contribuíram para ampliação dos conhecimentos linguísticos de alunos com deficiência intelectual e, conseqüentemente, com sua inclusão escolar e social; e aqueles cujos procedimento de realização dificultaram ou inviabilizaram a efetiva participação dos alunos em atividades que envolviam os usos e significados da língua escritas e que, por conseguinte, produziram efeitos apostos aos acima referidos.

In(ex)clusão em eventos de letramento no atendimento educacional especializado

Iniciamos a discussão dos dados apresentando exemplos de eventos de letramento em que os sujeitos da pesquisa participaram de atividades de leitura, escrita e compreensão de textos que contribuíram para sua inclusão na comunidade escolar e, possivelmente, favorecem sua inserção em contextos sociais mais amplos.

A dissertação *Letramento e educação inclusiva: construindo práticas de leitura e escrita no ensino fundamental II*, de Maria Aparecida Alves Menezes, defendida no Mestrado Profissional em Letras da Fundação Universidade Federal de Sergipe, em 2015,

teve como objetivo “ampliar as competências e habilidades comunicativas e de letramento dos alunos do 6º ano do ensino fundamental, em suas diferentes funções e finalidades, por meio de uma sequência didática com uso do gênero textual receita culinária.” (MENEZES, 2015, p. 11).

Menezes realizou uma “pesquisa-ação, de [...] natureza interpretativa e interventiva” (p. 12), partindo do pressuposto de que a utilização dos gêneros textuais na educação inclusiva “se constitui como estratégia pedagógica para o desenvolvimento linguístico, social e cognitivo dos alunos, possibilitando a ampliação das habilidades leitora e de produção textual” (p. 11). Os sujeitos de sua pesquisa foram 13 alunos diagnosticados com deficiência intelectual, matriculados no ensino fundamental da rede pública e que frequentavam o atendimento educacional especializado no contraturno da escola comum.

A autora estruturou sua intervenção pedagógica com base no modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), organizando as ações em oficinas em que buscou “trabalhar as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial e desenvolver habilidades e competências para apropriação do gênero textual, de forma a prepará-los para a produção textual final” (MENEZES, 2015, p. 51).

Considerando que uma das características das PcDI é a dificuldade no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo (AAIDD, 2021), mas que gozam de prerrogativas comuns a outras pessoas – a dignidade humana, a liberdade e dos direitos fundamentais dos seres humanos –, Menezes demonstra atenção a estas condições durante a realização dos eventos de letramento realizados em suas mediações pedagógicas, conforma o Quadro 1.

Quadro 1: Apresentação de proposta de sequência didática aos alunos do AEE

Breve contextualização do evento
Relato de eventos de letramento relacionadas à leitura e produção do gênero textual receita culinária, em oficina desenvolvida com o objetivo de “expor a proposta da sequência didática com o gênero receita culinária para os alunos; sensibilizar e motivar os alunos em torno da proposta apresentada” (MENEZES, 2015, p. 57), com duração de 30 minutos.
Descrição do evento
Nessa primeira aula, [...] iniciamos uma conversa com a turma para explicar que iríamos realizar um trabalho de leitura e escrita com o gênero receita culinária, o qual seria feito em etapas, durante o período de dois meses. Foram questionados se era do interesse deles participarem dessa proposta, uma vez que a produção final seria

In(ex)clusão escolar e social de pessoas com deficiência intelectual em eventos e práticas de letramento no atendimento educacional especializado

uma receita culinária como sugestão de lanche para a cozinha da instituição acrescentar ao cardápio da merenda. Ao finalizar a apresentação de como seria realizada a sequência, foi perguntado o que sabiam sobre receita culinária, além de investigados os hábitos e preferências alimentares de cada um, a partir das seguintes indagações:

- *Quais são os pratos típicos da nossa culinária?*
 - *Qual a sua comida preferida?*
 - *Quem cozinha em sua casa?*
- *Vocês conhecem alguma receita culinária?*
 - *Já leram alguma receita culinária?*

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

Após essa etapa, os grupos receberam a parte verbal do texto e solicitamos que fizessem a comparação do texto original com o que foi produzido por eles. Durante essa atividade, foram incentivados a observar – a partir do contato com um suporte original do texto – as imagens, as formas de composição, os tempos verbais empregados, levando-os a reconhecer a estrutura composicional, a importância desse gênero e em que situações sociais ele é produzido. (p. 57-58)

Fonte: Menezes (2015).

Os dados acima apontam uma postura ética da pesquisadora quando não apenas comunica, mas desenvolve um percurso que implica atenção e respeito aos sujeitos do estudo: o anúncio, o argumento, a escuta à resposta. Assim, desde o contato inicial, os alunos participantes tinham a possibilidade de expressar sua voz e atuarem como pessoas ativas e que, humanamente, devem ter os seus interesses e direitos reconhecidos.

Quanto aos eventos de letramento, a pesquisadora apresentou questionamentos claros sobre o gênero receita culinária que favoreceram tanto os alunos – pois os aproximam do objeto de conhecimento, principalmente quando apresenta a finalidade social do gênero a ser trabalhado – quanto a docente, por lhe dar um conjunto de informações que permitem analisar o nível coletivo e individual da turma em relação aos conhecimentos prévios sobre o gênero (MIRAS, 2006; FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010), algo que poderá nortear o seu planejamento para as próximas etapas do trabalho.

A apresentação de um texto não verbal sobre o gênero a ser trabalhado com a turma indica atenção às características específicas dos alunos, por se tratar de um grupo em fases distintas do processo de alfabetização. A realização desse evento de forma coletiva utilizando um texto não verbal contribuiu para que todos pudessem ler o texto autonomamente, sem a necessidade do apoio de um leitor experiente, o que pode ter indicado aos alunos que a atividade proposta estava ao alcance de sua compreensão.

Analisando o percurso estratégico apresentado por Menezes, percebemos que a pesquisadora fez uso do texto em estrutura integral, mesmo trabalhando com versões linguísticas diferentes. Sabemos que é comum nos depararmos com propostas de leituras em que os docentes fazem uso apenas de fragmentos do texto, algo que dificulta a compreensão do leitor (SOARES, 1999), sobretudo o inexperiente, como no caso das pessoas em processo de alfabetização.

Também identificamos que, no decorrer das oficinas de leitura e escrita do gênero receita, os alunos se depararam com novas receitas e que lhes foi dado o direito de escolherem uma entre as que eles, individualmente, “achassem interessante para realizar uma leitura silenciosa” (p. 60), indicando que, ao longo das oficinas, a autora procurou retomar as discussões acerca do gênero receita culinária.

No caso das PcDI, a constituição das funções psicológicas superiores requer, frequentemente, um tempo maior do que para as demais pessoas, dadas as dificuldades relativas à transferência, à memória, à metacognição, à atenção (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO; POULIN 2018). Assim, a retomada do objeto de conhecimento pela professora contribui para a consolidação do conhecimento em construção com base na zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1998). Por outro lado, mais uma vez destacamos o respeito da pesquisadora aos alunos com deficiência intelectual ao ensejar a participação no planejamento das atividades pedagógicas, visto a receita ter sido “escolhida por ser uma das pesquisadas por um dos alunos no módulo anterior e, assim, a partir de textos sugeridos por eles, levá-los a estabelecer relações a partir dos conhecimentos anteriores e vivência do grupo” (MENEZES, 2015, p. 61).

Constatamos que esses alunos desenvolveram experiências comunicativas que direta ou indiretamente contribuíram para sua aprendizagem da leitura, como demonstram: o evento em que a pesquisadora solicitou que “discutissem entre eles como preparariam a receita, a partir da leitura da imagem e fizessem o registro escrito no caderno” (p. 58) e as situações de “manuseio do material” e “leitura silenciosa” (p. 60), bem como de leitura oral individual e compartilhada.

Portanto, considerando que havia uma prática mediada e recorrente de leitura do gênero receita, o acompanhamento da docente permitiu que esses alunos se deparassem com várias situações que os colocavam no desafio de uma evolução no nível de leitura e

In(ex)clusão escolar e social de pessoas com deficiência intelectual em eventos e práticas de letramento no atendimento educacional especializado

escrita, partindo de contexto mais simples, como os não-verbais, aos mais complexos, como quando a autora chamou atenção para o texto verbal escrito, considerando sua relação com o suporte e meio de circulação, no caso, uma revista de culinária.

Ante o exposto, consideramos que estas evidências ratificam o nosso pressuposto de que é possível romper com a pedagogia da negação a partir da utilização de propostas pedagógicas que se dão de forma coletiva, pensadas a partir dos interesses e significações dos alunos e que promovam questionamentos instigantes e estimuladores. Concluimos, portanto, que as práticas e eventos de letramento promovidos por Menezes podem contribuir tanto para a aprendizagem da leitura dos alunos com deficiência intelectual, como para sua inclusão no AEE.

Passemos, agora, à análise de eventos de letramentos que, em decorrência das condições em que foram realizados, dificultam ou excluem os participantes do acesso aos benefícios que podem ser produzidos pelo AEE. Enfatizamos que, do total de 15 eventos de letramento mapeados na dissertação que tomamos como objeto de análise, selecionamos um exemplo em que as interações verbais que o constitui evidenciam formas de exclusão escolar e da PcDI que dele participa, o que não se aplica a todos os demais.

A dissertação *"O que a gente vai fazer hoje?" Evidências de letramento em atendimento educacional especializado de alunas com diagnóstico de deficiência intelectual*, de Cândida Manuela Selau Leite, defendida no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, busca responder aos seguintes questionamentos, “[...] como acontecem as atividades que visam ao desenvolvimento da linguagem de alunos com deficiência intelectual em atendimentos educacionais especializados, [...] e em que medida essas contemplam o letramento?” (LEITE, 2016, p. 12).

Para esse fim, a autora utilizou, como fonte de dados, “recortes dos corpora gerados durante o estudo Aprendizagem de língua materna: contextos, desafios e perspectivas [...] que possibilitassem um olhar para a deficiência intelectual” (p. 57). A autora declara que não participou “das etapas de elaboração e coleta” (p. 57) dos dados, extraídos de uma pesquisa participante realizada por um grupo de pesquisa científica da UNISINOS, instituição à qual Leite era vinculada. Os dados consistem em trechos de gravações de vídeo referentes às interações pedagógicas realizadas por uma professora e

seus alunos com deficiência, no contexto do AEE, produzidos em uma escola pública de ensino fundamental do Vale dos Sinos, RS.

A autora indica a necessidade de se avaliar o conhecimento das PcDI, considerando “numerosas práticas descritivas e experimentais” (LEITE, 2016, p.34). Tomando como referência Lima e Mendes (2011), sublinha a relevância da escola quebrar o “engessamento” em relação ao que está posto como possível de ser aprendido pelo aluno com deficiência intelectual e acentua o papel da mediação pedagógica no contexto do AEE para a aquisição e desenvolvimento da linguagem citando as considerações de Bezerra e Araújo a respeito da importância das “atividades lúdicas, virtuais, gráfico-pictórica e verbal como imprescindíveis no desenvolvimento da linguagem e da cognição” (BEZERRA; ARAUJO, 2011 *apud* LEITE, 2016, p. 40).

Com base em fundamentos teóricos da psicologia socio-histórica vigotskiana, Leite argumenta que a pessoa com deficiência intelectual pode apresentar especificidades que merecem atenção e respeito, expressos em ações pedagógicas comprometidas com o aprendizado, valorizando diferentes manifestações de inteligência. Recorre a Cárnio e Shimazaki (2011) e Haag *et al.* (2011) para defender que “a (socio)interação é capaz de definir o sucesso ou o insucesso de determinado aprendizado ou conhecimento” (LEITE, 2016, p. 49), e conclui, com base em Shimazaki (2006), que as PcDI podem ser capazes de aprender a ler, escrever e transcender o uso dessas habilidades para além dos muros da escola.

Feita a apresentação sumária da pesquisa, passemos à análise de um evento de letramento tendo em vista as possibilidades que oferece para a in(ex)clusão de uma aluna com deficiência intelectual nas atividades desenvolvidas no AEE.

Quadro 1: Leitura de um livro de gênero não especificado

Breve contextualização do evento	
Trata-se de uma ação pedagógica descrita no excerto 5, “Interação Professora-alunas” em que a docente do AEE propõe a uma aluna a leitura conjunta de um livro. (LEITE, 2016, p. 73).	
Descrição do evento	
7	PRO: olha só↓ eu trouxe esse livri:nho pra gente <ler>. é uma
8	história bem <peque:na>
9	ALU1: °não acre↓dito°
10	PRO: aham. olha só (0.5) é bem pequenini:nho.
11	ALU1: ah. pequenininho.

In(ex)clusão escolar e social de pessoas com deficiência intelectual em eventos e práticas de letramento no atendimento educacional especializado

- 12 PRO: >oh-oh< só isso (0.3) olha o tamanho da letrinha @@@
13 ALU1: Ah. eu não vo:u ler.
14 PRO: eu te ajudo. que nem eu faço <sem:pre>. pode ↑ser
15 ALU1: °não°
16 PRO: eu começo. e aí tu me ajuda.
17 ALU1: <não vou ler>
18 PRO: o↑lha. depois nós vamos fazer um exercício que eu já fiz
19 ho:je de manhã (.) e a (nome da aluna b) gostou. pode ↑ser.
20 ALUN1: não.>eu não vou ler< (0.4) é ↑sério.

Fonte: Leite (2016).

Os dados apresentados no Quadro 2 evidenciam que a docente utilizou como fator motivador para a leitura do livro o uso de termos no diminutivo – “livrinho”, “pequeninho”, “letrinha” –, buscando conquistar o interesse da aluna pela reduzida extensão da leitura, estratégia que fica ainda mais explícita no trecho: “olha só, é bem pequenininho” (turno 10). Reconhecemos a importância das tentativas da docente em obter o acolhimento da leitura pela aluna, sobretudo quando a professora se coloca como mediadora da atividade: “eu te ajudo, quem eu faço sempre” (turno 14). Contudo, a aluna participante se manifesta claramente contra a proposta de leitura, indicando não confiar nas palavras da docente, constatação explícita no trecho em que a professora diz, “[...] é uma história bem pequena” (turnos 7-8) e a aluna responde, “não acredito” (turno 9).

Conforme argumentamos no aporte teórico, a prática docente no AEE, bem como na sala de aula comum, deve, dentre outras finalidades, contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1998) e isto inclui deliberar sobre questões de seu interesse, aspecto central para a inclusão das PcDI na sociedade. Nesse sentido, as mediações realizadas no AEE “deve[m] permitir que o aluno saia da condição de não saber, ou recusa de saber para se apropriar de um saber que ele tenha consciência de que construiu” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 23).

Chamamos atenção para o fato de que, apesar da insistência da professora, seguidamente a resposta da aluna foi negativa, chegando a afirmar quatro vezes que não iria ler. Constatamos, portanto, que as estratégias de convencimento empregadas pela professora resultaram ineficazes, evidenciando que a infantilização da criança e da atividade pedagógica podem produzir efeito contrário ao esperado por quem acredita que o engajamento do aluno com deficiência intelectual pode ser obtido mediante uma excessiva simplificação do conteúdo da aprendizagem e das relações interpessoais. De

acordo com Kleiman (2007, p. 5), um evento de letramento “não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobiliza” de acordo com interesses, intenções e objetivos individuais.

No evento em análise, a recusa de participação da aluna pode ser atribuída à improvisação realizada pela professora ao propor que fizesse a mesma atividade que outra docente tinha realizado com outra criança, assim como à falta de um planejamento ajustado aos interesses, dificuldades e competências da aluna, considerando sua subjetividade como sujeito da aprendizagem (BATISTA; MANTOAN, 2007; GOMES; POLUIN; FIGUEIREDO, 2010).

Considerações conclusivas

Neste artigo, buscamos evidenciar o pressuposto de que os eventos e práticas de letramento propostos em pesquisas interventivas acerca do AEE de alunos com deficiência intelectual podem favorecer a inclusão ou a exclusão escolar e social dessas pessoas e, conseqüentemente, promover ou dificultar suas aprendizagens e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Os dados analisados evidenciaram que, quando os eventos de letramento realizados no AEE são planejados levando em consideração as necessidades e possibilidades específicas dos alunos, quando são criadas formas de participação coletivas e lúdicas, tomando como referências os usos e significados sociais da língua escrita, tais eventos oportunizam atividades que, simultaneamente, demandam e estimulam a leitura, a escrita e a produção de sentidos conforme as práticas de letramento a que estão vinculados. Nessas condições, os eventos e práticas de letramento oportunizam a participação dos alunos com deficiência intelectual nas atividades do AEE, na sala de aula regular e na comunidade escolar, contribuindo para seu desenvolvimento e inclusão social.

Por outro lado, quando os eventos de letramento são realizados de forma improvisada, individualizada e repetitiva, quando as estratégias de leitura, escrita e compreensão dos textos se distanciam dos significados sociais da escrita e da subjetividade das PcDI, estas condições dificultam ou inviabilizam sua participação no AEE e, conseqüentemente, excluem possibilidades mais efetivas de participação na sala de

In(ex)clusão escolar e social de pessoas com deficiência intelectual em eventos e práticas de letramento no atendimento educacional especializado

aula comum e na vida escolar. Nestas condições, embora estejam matriculadas na escola comum e participando do atendimento educacional especializado, os alunos com deficiência vivenciam processos de inclusão excludente, contrária aos valores éticos e sociais da educação inclusiva.

Concluimos afirmando a importância de aprofundamento dos resultados aqui apresentados mediante novos estudos críticos acerca das práticas e eventos de letramento realizados com/por pessoas com deficiência intelectual no contexto do atendimento educacional especializado e em outras instâncias de educação inclusiva. Esse conhecimento é indispensável para superação da noção ingênua postulada pela concepção de letramento autônomo, segundo a qual a participação de uma pessoa em processos de letramento prove automaticamente sua inclusão social.

Referências

AAIDD. **American Association on Intellectual and Developmental Disabilities**, 2021.

Disponível em: “<<https://www.aaidd.org/about-aaidd>>” Acesso em: 30 jun. 2021.

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

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2008.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência mental como produção social**: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. 2007. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CÁRNIO, M. S; C, E. M. Letramento e alfabetização das pessoas com deficiência intelectual. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 143-151, jan./abr. 2011.

CORDEIRO, Mariana Prioli. **Nada sobre nós sem nós**: vida independente, militância e deficiência. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2011.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas. 2008.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2010.

HAAG, C. R. **A desinvenção da deficiência mental: um estudo da linguagem durante o uso de um jogo digital**. 2011. 76f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. São Leopoldo: UNISINOS, 2011.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Kleiman. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, p. 1-25, dez, 2007.

LEITE, Candida Manuela Selau. **"O que a gente vai fazer hoje?"** Evidências de letramento em atendimento educacional especializado de alunas com diagnóstico de deficiência intelectual. 2016. 100f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

LIMA, S. R; MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Rev. Bras. Educ. Espec.** [online]. 2011, vol.17, n.2, pp. 195-208. Disponível em<<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n2/a03rbeev17n2.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2016.

LINS, Sarah Raquel Almeida. Estado da arte de pesquisas sobre pessoas com deficiência intelectual nos últimos 20 anos (2008-2018). **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.7, n.2, p. 103-116, jul.-dez., 2020.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Glicinei Teodoro (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 68-100.

MEI, Jacob L. O texto. In: **As vozes da sociedade**. Seminários de pragmática. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2001, p. 78-103.

MENDES, Enicéia Gonçalves; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MILANESI, Josiane Beltrame. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016045/pdf_150 . Acesso em: 30 jun. 2022.

In(ex)clusão escolar e social de pessoas com deficiência intelectual em eventos e práticas de letramento no atendimento educacional especializado

MENEZES, Maria Aparecida Alves. **Letramento e educação inclusiva: construindo práticas de leitura e escrita no ensino fundamental II.** Fundação Universidade Federal de Sergipe, 2015.

MICHELS, Maria Helena; CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial: as salas multimeios na rede municipal de Florianópolis. **Revista Cocar.** Belém, vol. 6, n.11, p. 17-28, jan.-jul. 2012. Disponível em <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/issue/view/19>. Acesso em: 04 nov. 2022.

MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.

PADILHA, A. M. L. A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos pela deficiência mental. In: Reunião Anual Da Associação Nacional De Pós- Graduação E Pesquisa Em Educação Anped, 24. 2001. **Anais.** Caxambu, 2001.p. 1-16. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1523t.PDF>. Acesso em 13 mar. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira. **Momento: diálogos em educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357> Acesso em: 30 jul. 2022.

REIS, Joab Grana; ARAÚJO, Suéllen Melo; GLAT, Rosana. Autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, V. 32, 2019.

ROCHA, Sílvia Roberta da Mota; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean-Robert. Subjetividade e mediação pedagógica: reposicionando o sujeito em situação de deficiência intelectual para a apropriação da leitura e da escrita. **REVASF**, Petrolina-PE, vol. 8, n.15, p. 03-29, jan./abr., 2018.

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves; FIGUEIREDO, Rita Vieira; FERNANDES, Ana Costa. Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental. In: GOMES, Adriana L. L. et al. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental.** São Paulo: MEC/SEEP, 2007, p. 71-81.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas-SP: Autores Associados, 2019.

SCHALOCK, R. L.; LUCKASSON, R.; TASSÉ, M. J. **Twenty questions and answers regarding the 12th edition of the AAIDD manual:** Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 2021. Disponível em https://www.aaidd.org/docs/default-source/intellectual_disability/12th-ed-twenty-questions-faq.pdf?sfvrsn=a6403421_8. Acesso em: 03 de set. 2022.

SHIMAZAKI, E. M.; **Letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual**. Tese (Doutorado). 2006. 182f. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo: 2006.

SHOGREN, K. A. Considering Context: An Integrative Concept for Promoting Outcomes in the Intellectual Disability Field. **Intellectual and Developmental Disabilities**: April 2013, Vol. 51, No. 2, p. 132-137.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

SOARES, Magda. Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: MARINS, Aracy Alves, BRANDÃO, Heliana Maria Brina e MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, p.5-17. São Paulo, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Glicinei Teodoro (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 33-53.

STREET, Brin V.; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Práticas e eventos de letramento**. Online, s/d, s/p. Disponível em <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>. Acesso em: 02 nov. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

Sobre os autores

Haveskill François Alves Rodrigues

Docente do Magistério Público nos municípios de Camalaú/PB e Sumé/PB. Formado em Pedagogia e História. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE-UFCG).

E-mail: haveskillrodrigues@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3623-8470>

In(ex)clusão escolar e social de pessoas com deficiência intelectual em eventos e práticas de letramento no atendimento educacional especializado

Dorivaldo Alves Salustiano

Licenciado em Pedagogia, mestre e doutor em Educação Brasileira. É professor da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFCEG), vinculado à linha de pesquisa Práticas Educativas e Diversidade, onde realiza e orienta estudos sobre diversidade, Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e mediação pedagógica e letramento de pessoas com deficiência intelectual,

E-mail: dorivaldo.alves@professor.ufcg.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0956-2451>

Recebido em: 14/11/2022

Aceito para publicação em: 02/12/2022