

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTOS ESCOLARES

**O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Estela Garcia da Silveira Rossato
Nº de Matrícula: 112790020c
Polo: Juiz de Fora

Juiz de Fora
2019

ESTELA GARCIA DA SILVEIRA ROSSATO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Especialização em Educação Inclusiva em contextos escolares, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial a obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elita Betania de Andrade Martins

Coorientador: Prof^o. Ms. Alan Willian de Jesus

Juiz de Fora
2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rossato, Estela Garcia da Silveira.

O desenvolvimento da produção escrita de alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos / Estela Garcia da Silveira Rossato. -- 2019.

44 f.

Orientadora: Elita Betania de Andrade Martins

Coorientador: Alan Willian de Jesus

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. , 2019.

1. Deficiência intelectual. 2. Produção textual. 3. Zona proximal de desenvolvimento. 4. Desenho universal de aprendizagem. I. Martins, Elita Betania de Andrade, orient. II. Jesus, Alan Willian de, coorient. III. Título.

ESTELA GARCIA DA SILVEIRA ROSSATO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Especialização em Educação Inclusiva em contextos escolares, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial a obtenção do título de Especialista.

Aprovado em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Elita Betania de Andrade Martins – Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora – UAB

Prof^o. Ms. Alan Willian de Jesus – Coorientador
Universidade Federal de Juiz de Fora – UAB

Avaliador externo

Juiz de Fora
2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores do curso que souberam buscar valiosas referências focadas no universo da inclusão escolar e nos instigaram a refletir sobre a nossa postura como educadores no que tange o acesso, o acolhimento e a aprendizagem da pessoa com deficiência em contextos escolares.

Especialmente ao Prof^o Alan Willian de Jesus que se mostrou atento ao processo de escrita deste trabalho e sugeriu caminhos importantes para que eu pudesse apresentar os resultados da minha proposta de intervenção com assertividade.

À Prof^a Elita Betania de Andrade Martins que enfatizou a presença de uma gestão escolar que zele pelo respeito às diferenças e esteja disposta a quebrar não só barreiras arquitetônicas, mas principalmente atitudinais.

E à Prof^a Katiúscia Antunes, cuja disciplina *Experiências e práticas em educação inclusiva - deficiência intelectual* foi minha grande inspiração para propor este projeto de intervenção.

RESUMO

ROSSATO, E. G. da S. **O desenvolvimento da produção escrita de alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos**. 2019. 43p. Trabalho de Conclusão de Curso (*Lato Sensu*) – Especialização em Educação Inclusiva em Contextos Escolares. Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, Juiz de Fora - MG, 2019.

Este trabalho visa subsidiar o professor generalista com informações teóricas sobre a deficiência intelectual e estratégias pedagógicas que o auxiliem a incluir alunos com deficiência intelectual na sala de aula regular de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, propõe-se a conhecer as características da deficiência intelectual; investigar recursos de desenho universal que favoreçam a aprendizagem de produção textual por alunos com deficiência intelectual; provocar mudança de atitude para que a inclusão escolar se concretize e favorecer oportunidades para que o professor reflita sobre a sua prática, troque experiências, ensine e aprenda com o outro. Neste trabalho, fizemos uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório com vistas a fazer a partir desses levantamentos, a produção de uma proposta de intervenção para o aprimoramento da competência escritora de uma aluna de EJA matriculada no Ensino Fundamental – Anos finais. Pretende-se defender a ideia, como afirma Antunes (2012), de que com adaptações curriculares e trabalho colaborativo é possível criar condições para que a aluna com deficiência intelectual se aproprie de saberes escolares referentes à produção de texto. Para isso, considerar-se-á o conceito de zona proximal do desenvolvimento de Vygotsky (2002), em que se parte do conteúdo que a aluna já conhece e propõem desafios plausíveis de serem atingidos pela estudante mediante o auxílio do professor. As análises das produções textuais da aluna permitiram constatar que, com o adequado apoio educacional, estratégias de ensino diferenciadas e uma postura de engajamento e respeito às potencialidades da discente é possível favorecer a aprendizagem da competência escritora de alunos com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Produção textual. Zona proximal de desenvolvimento. Desenho universal de aprendizagem.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	06
2. IDENTIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA/QUESTÃO	06
3. DESCRIÇÃO DO QUE TE FEZ ELEGER TAL PROBLEMA/QUESTÃO	07
4. JUSTIFICATIVA DA IMPORTÂNCIA DE ESTUDAR TAL QUESTÃO E NÃO OUTRA	09
5. OBJETIVO GERAL	10
6. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
7. ALTERNATIVAS ESCOLHIDAS PARA A INTERVENÇÃO	12
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
9. REFERÊNCIAS	26
10. APÊNDICES	27

1 INTRODUÇÃO:

A ideia de desenvolver este projeto nasceu da necessidade de contribuir com subsídios pedagógicos aos professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma rede privada de educação básica de natureza filantrópica, em cujo Centro Educacional eu trabalho como coordenadora de Linguagens.

Os professores de Educação de Jovens e Adultos da Instituição atuam como orientadores de aprendizagem de alunos de EJA do Ensino Fundamental (Anos finais) e Ensino Médio. Nas unidades escolares, são acompanhados por um Orientador Profissional, e no Centro Educacional, por duas coordenadoras de Linguagens, área composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física.

A formação inicial da maioria dos orientadores de aprendizagem é em Pedagogia, os quais embora não possuam conhecimentos específicos em todas as disciplinas da área de Linguagens, precisam favorecer oportunidades para que os alunos matriculados nessa área desenvolvam dentre outras habilidades, a de produção textual.

Além do desafio trazido por alguns conteúdos específicos de Língua Portuguesa, como a produção de texto, nota-se que o conhecimento sobre educação especial, muitas vezes, não foi abarcado nas licenciaturas ou em projetos anteriores de formação continuada, gerando um impacto no desenvolvimento dos saberes escolares pelo aluno com deficiência.

Diante desse cenário, decidi focar o meu projeto de intervenção especificamente na formação continuada de uma orientadora de aprendizagem da unidade escolar de João Pessoa, capital do Estado da Paraíba, que atende uma aluna de trinta anos com deficiência intelectual, matriculada na área de Linguagens.

Espera-se que ao percorrer o programa de formação continuada, a professora sinta-se capacitada e segura para lidar com alunos com deficiência intelectual na sala de aula regular com vistas a favorecer não só o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem desses alunos.

2 IDENTIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA/QUESTÃO:

Como uma das coordenadoras dos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferecidos pela instituição de ensino em que trabalho, observo as situações desafiadoras que as equipes escolares enfrentam para fazer um acompanhamento adequado aos alunos com deficiência e a sua inclusão nas classes regulares.

Identificam-se pelo menos quatro fatores que impactam na inclusão escolar desses estudantes. Um dos problemas é a lentidão em identificar os alunos que requerem alguma necessidade educacional especial, especialmente quando a deficiência não é facilmente reconhecível. Outra questão é esperar pela apresentação de um laudo médico para dar início a medidas de intervenção pedagógica. Outro fator são as lacunas na formação docente no que se refere a estratégias procedimentais para realizar a mediação de aprendizagem de alunos com deficiência. E por fim, há a barreira atitudinal, que muitas vezes, impede a acolhida do aluno com deficiência no contexto da escola.

À luz desse contexto, entendo que é relevante fazer o seguinte questionamento: “Como a formação continuada pode auxiliar a equipe escolar a oferecer atendimento educacional adequado aos alunos com deficiência matriculados em sala de aula regular da EJA?”

3 DESCRIÇÃO DO QUE TE FEZ ELEGER TAL PROBLEMA/QUESTÃO:

A instituição de ensino em que trabalho oferece cursos gratuitos de EJA para alunos do Ensino Fundamental (EF) – Anos finais e Ensino Médio (EM). A oferta ocorre em trinta e seis das quarenta escolas da rede – sendo que em cada Estado do país há, pelo menos, uma unidade escolar.

A maioria dos alunos que se matriculam nos cursos de EJA da instituição vem de outras escolas e nem sempre os que apresentam algum tipo de deficiência trazem consigo laudos médicos ou informações específicas sobre a deficiência. Entende-se que o laudo médico não pode ser um pré-requisito para a atuação da equipe escolar, mas quando há mais dados sobre a deficiência, a equipe escolar pode atuar e definir estratégias de ensino-aprendizagem de maneira mais assertiva.

É preciso lembrar que o aluno de EJA é aquele que já enfrentou pelo menos uma história de fracasso escolar, pois não conseguiu terminar os estudos do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, na idade prevista, por inúmeros motivos, como: distância entre a casa e a escola; necessidade de cuidar de irmãos mais novos; contribuir para a renda familiar por meio de trabalho informal; indisponibilidade financeira para custear a locomoção até a escola, dentre outros fatores. Quando esse aluno apresenta algum tipo de deficiência, essa situação se agrava ainda mais, pois ao lado dos fatores socioeconômicos descritos, o aluno se depara com equipes escolares nem sempre bem preparadas para acolher o estudante e suprir as suas necessidades educacionais especiais.

O tempo para a conclusão dos cursos de EJA é mais curto – em dois anos é possível concluir o Ensino Fundamental (Anos finais) ou o Ensino Médio. No período de dois anos, o aluno cursa quatro áreas do conhecimento, uma por semestre, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Se o professor não estiver atento ao que o aluno com deficiência requer em termos pedagógicos, corre-se o risco de frustrar, mais uma vez, a expectativa do estudante, levando-o a novo fracasso escolar, que de fato não é dele, mas da instituição escolar que o recebeu.

Tenho observado que os professores que estão à frente das salas de aula de EJA nem sempre têm a formação adequada para identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência e, paralelamente, propor atividades que desenvolvam o potencial e promovam a aprendizagem desses estudantes. Alguns professores só percebem que existe uma necessidade educacional especial quando se organizam para o período das avaliações, no final de cada semestre, solicitando à equipe de coordenação uma prova especial. Essa medida emergencial torna praticamente impossível conseguir o êxito dos alunos.

Diante dessa situação, identificamos na unidade escolar de João Pessoa, que faz parte da rede educacional da Instituição onde trabalho, uma aluna com deficiência intelectual, matriculada na área de Linguagens do Ensino Fundamental (Anos finais) da Educação de Jovens e Adultos e propusemos um programa de formação continuada sobre educação inclusiva junto à orientadora de aprendizagem que atende a referida aluna no curso de EJA.

A proposta do programa é favorecer momentos de aprendizagem colaborativa a distância por meio da problematização, que pressupõe que a pessoa aprenda por meio da formulação de problemas relativos ao seu contexto e faça pesquisa que embasem hipóteses de solução das questões levantadas a partir da realidade estudada.

O programa tem um caráter dinâmico e autônomo com vistas a fazer com que o docente utilize a sua própria prática de sala de aula para levantar problemas e possíveis soluções por meio de fundamentação teórico-prática.

Como afirma Berbel (2012, p. 113), a problematização leva em consideração alguns pressupostos que impactam na aprendizagem do professor em formação continuada: a aproximação entre o conteúdo do ensino e o ambiente real de onde ele é extraído, no nosso caso, a sala de aula; o aprender fazendo; o professor enquanto aprendiz é posicionado como protagonista do processo, pois analisa a sua realidade, formula questões, elabora problemas, pesquisa soluções e promove intervenções na realidade que é o foco do estudo com o intuito de transformá-la (BERBEL, 2012, p. 113).

No caso desse projeto de intervenção, a observação da realidade da aluna em sala de aula mostrou um grande desafio a ser enfrentado: a necessidade de se desenvolver a produção escrita da aluna, que embora consiga responder adequadamente os itens das avaliações processuais, ainda não consegue desenvolver um texto escrito com autonomia. Identificou-se que a estudante tem dificuldade em compreender a proposta de redação, planejar as ideias que pretende abordar no texto; escrever o texto propriamente dito e fazer a revisão do próprio texto.

Para fundamentar os encaminhamentos colocados em prática com a aluna, foram estudados o texto de CARRANO (2007), o vídeo “Aprovação/Reprovação do Deficiente Intelectual e do Desenvolvimento”, extraído do filme **Simples como Amar** (1999), de Garry Marshall, o curta-metragem *Cuerdas* (2014), de Pedro Solis Garcia e o conceito de desenvolvimento da zona proximal, de Vygotsky (2002).

Além disso, foram dialogadas algumas estratégias de ensino-aprendizagem para o aprimoramento do texto escrito da aluna.

4 JUSTIFICATIVA DA IMPORTÂNCIA DE ESTUDAR TAL QUESTÃO E NÃO OUTRA

Essa pesquisa é relevante porque visa a subsidiar o professor de sala de aula regular, ou seja, o professor generalista, com informações que o auxiliem a promover a inclusão de alunos com deficiência de maneira adequada e efetiva no mesmo espaço e tempo escolar, junto a alunos sem deficiência.

A proposta de criar um programa de formação continuada sobre educação inclusiva para os professores é relevante porque, muitos em sua formação inicial, não foram expostos a situações de ensino que abordassem a educação inclusiva e, portanto, não se sentem preparados para atender a alunos com deficiência.

Como disse a professora Márcia Marin no fórum de 24/06/2018, referente à disciplina “Docência em tempos e espaços de educação inclusiva” do curso de especialização em “Educação Inclusiva em Contextos Escolares”:

Há um consenso na compreensão de que o estudante com deficiência, altas habilidades e TEA é **da escola** e não exclusivamente do docente de AEE², deste modo, o trabalho a ser realizado é em **colaboração**,

² AEE: Atendimento Educacional Especializado.

toda a comunidade escolar é responsável pela educação de todos e de cada um.

Um bom ponto de partida para que a escola se sinta responsável por todos os alunos, com ou sem deficiência, é investir na formação dos educadores, com a prerrogativa de estender essa formação aos demais atores da comunidade escolar de forma que a inclusão se incorpore, gradativamente, às ações de todos os envolvidos com a escola.

Esse projeto tem a pretensão de oferecer alguns caminhos que auxiliem esse professor a acolher o aluno com deficiência não só para que ele encontre na escola um espaço de socialização, mas para que ele seja capaz de apreender os conteúdos escolares que lhe deem condições de exercer sua cidadania em atividades fora da escola, expandindo suas potencialidades para atuar no mercado profissional, de acordo com suas possibilidades, como também para interagir socialmente ampliando seu círculo de amigos, suas oportunidades de lazer, estudo, etc.

5 OBJETIVO GERAL

Esse trabalho visa subsidiar o professor generalista com informações teóricas sobre a deficiência intelectual e estratégias pedagógicas que o auxiliem a incluir alunos com deficiência intelectual na sala de aula regular de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O trabalho será focado em uma sala de aula de uma unidade escolar da cidade de João Pessoa (PB), a qual faz parte de uma rede filantrópica de educação básica e profissional de nível técnico de 40 escolas, distribuídas por todos os Estados do Brasil. As escolas estão localizadas, em sua maioria, em regiões socioeconomicamente desfavorecidas, portanto, atendem um público carente de capital cultural (BORDIEU, 1997 *apud* CARRANO, 2007).

A escola de João Pessoa oferece, além dos cursos da Educação Básica e Profissional, os cursos do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio para alunos de EJA. A modalidade da oferta é a distância, com flexibilidade de frequência, com exceção dos momentos avaliativos que são presenciais e obrigatórios.

A mediação do ensino-aprendizagem é realizada presencialmente por um orientador de aprendizagem, com formação em Pedagogia, que fica disponível por cerca de quatro horas diariamente para esclarecer dúvidas, orientar os estudos, indicar materiais de estudo, propor atividades de fixação, revisões, aplicar as avaliações processuais e finais, dentre outras atribuições. O orientador de aprendizagem conta com o apoio do Orientador

Profissional, na escola e com o suporte e acompanhamento a distância dos coordenadores no Centro Educacional, em São Paulo.

Cabe acrescentar que os alunos jovens e adultos que frequentam a EJA não tiveram a oportunidade de concluir os estudos da educação básica na idade própria do processo de escolarização regular. O atendimento a esses estudantes é um desafio, pois cabe à escola oferecer-lhes uma “segunda chance” (CARRANO, 2007) exitosa e não um segundo fracasso humilhante.

Para alunos de EJA com deficiência, esse cenário é ainda mais laborioso, pois seu contexto pessoal acrescenta às dificuldades de permanência e aprendizagem uma barreira atitudinal muito grande: a discriminação ou a falta de aceitação da diferença.

É significativa a presença de jovens nas salas de aula de EJA brasileiras, assim como o é na escola de João Pessoa e demais unidades escolares da rede educacional de que faz parte. No total são atendidos quase cinco mil alunos, dos quais cinquenta por cento estão na faixa etária entre dezoito e vinte e nove anos.

A maior presença de alunos jovens nas classes de EJA é um fato que precisa ser considerado pela comunidade escolar durante a elaboração do seu projeto político pedagógico. É preciso refletir sobre as diferentes experiências desse público jovem e favorecer ações de acolhimento a quem já vivenciou um ou mais fracassos escolares.

Usando a metáfora do tabuleiro de xadrez (CARRANO, 2007), há de se pensar em um currículo que promova a incorporação de conhecimentos historicamente adquiridos pela sociedade e, ao mesmo tempo, possibilite vivências sociais, ações solidárias, experiências culturais, debates de expressão argumentativa que minimizem a desigualdade social do meio de onde o estudante vem e trilhem um caminho de acesso ao seu projeto de vida.

Nessa tarefa, o educador de EJA, apoiado pela equipe de gestão escolar, assume um papel crucial, pois precisa estar convicto de que o ponto de partida da aprendizagem do aluno de EJA é o seu próprio repertório cultural e sua experiência de vida (ROSA, 2008).

Espera-se que o educador de EJA seja capaz de constantemente ressignificar sua prática docente, avaliando suas ações em retrospectiva para identificar pontos de melhoria (ROSA, 2008) que resultem em aprendizagem significativa de todos os alunos, sem e com deficiência.

Nessa perspectiva, foram elaborados três materiais para o orientador de aprendizagem de EJA da escola de João Pessoa: um roteiro de entrevista para entender o repertório pedagógico da professora a respeito de deficiência intelectual (Apêndice 1), uma proposta de estudo reflexivo sobre a Educação de Jovens e Adultos e Inclusão Escolar

(Apêndice 2) e estratégias de trabalho para desenvolver a produção escrita de uma aluna com deficiência intelectual (Apêndice 3).

6 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para subsidiar o professor generalista com informações sobre a deficiência intelectual e estratégias pedagógicas que o auxiliem a incluir alunos com deficiência intelectual na sala de aula regular de Educação de Jovens e Adultos (EJA), faz-se necessário:

- conhecer as características da deficiência intelectual;
- investigar recursos de desenho universal que favoreçam a aprendizagem de produção textual por alunos com deficiência intelectual;
- provocar mudança de atitude para que a inclusão escolar se concretize;
- favorecer oportunidades para que o professor reflita sobre a sua prática, troque experiências, ensine e aprenda com o outro.

7 ALTERNATIVAS ESCOLHIDAS PARA A INTERVENÇÃO

O ponto de partida do programa de formação foi o convite feito à professora da escola de João Pessoa para que respondesse a algumas perguntas sobre a sua prática pedagógica e a mediação realizada junto à aluna com deficiência intelectual.

Vale destacar, neste ponto, que o termo deficiência intelectual, segundo ANTUNES (2012, p. 43), empregado hoje no Brasil e em muitos outros países é proveniente da definição utilizada pela Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento (AAIDD), em cujo site se lê que a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas na função intelectual e no comportamento adaptativo, englobando muitas habilidades sociais e práticas do dia a dia, com origem antes dos 18 anos (AAIDD, 2019).

Fazendo um breve retrospecto da evolução do termo deficiência intelectual tal qual se concebe hoje, identifica-se que na antiguidade clássica, as pessoas com deficiência eram eliminadas da sociedade porque não correspondiam ao ideal de corpo e mente perfeitos que os padrões clássicos exigiam.

Com o processo de cristianização, a violência contra as pessoas com deficiência adquiriu uma outra justificativa: elas deveriam morrer para que fossem curadas das forças do mal que as acometiam e as impediam de usufruir da razão para discernir entre o bem e o mal.

Por volta do século XVI, as noções de imperfeição, da antiguidade clássica e de heresia, do cristianismo foram refutadas e cederam espaço para o entendimento de que a deficiência intelectual se circunscrevia à área médica, considerando basicamente as implicações de ordem biológica e preterindo as relações sociais e culturais do sujeito.

Contrariando a ideia de que a deficiência intelectual era de natureza exclusivamente biológica, os estudos do francês Jean Itard (1774-1838) com o “menino selvagem”, e de seu seguidor Édouard Séguin (1812-1880), mostraram que a deficiência intelectual combinava causas biológicas e sociais. Ambos refutaram a ideia de que não haveria meios de superar as limitações impostas por essas duas dimensões, como preconizava a opinião médica sobre a deficiência.

Apesar da contribuição desses e outros estudiosos, prevalecia a visão da medicina, que entendia a deficiência intelectual como uma doença hereditária. Essa condição rotulava o sujeito como débil mental, imbecil ou retardado mental, cuja condição de anormalidade o excluía da convivência social com os sujeitos ditos normais.

Foi só em 1939, durante o Congresso de Genebra, que apareceu o termo deficiência mental - com a expectativa de rebater a carga negativa que os termos anteriores carregavam e, ao mesmo tempo, padronizar o uso da nomenclatura deficiência mental mundialmente. (ANTUNES, 2012, p. 44.)

No entanto, a concepção de que a deficiência intelectual se restringia a prognósticos e diagnósticos médicos contaminou, inclusive, as pesquisas da Psicologia, que chancelou um peso excessivo aos testes de Quociente de Inteligência. Usando-os, em última instância, para direcionar as crianças às salas especiais, quando os resultados de seus testes ficavam abaixo dos parâmetros psicométricos considerados normais.

Em 1961, seguindo orientações da AAMR – Associação Americana de Retardo Mental (atual AAIDD), o termo deficiência intelectual passou a ser empregado dentro de uma perspectiva multidimensional (ANTUNES, 2012, p. 48), envolvendo a “capacidade da pessoa” (testes de inteligência), o “ambiente em que ela vive” e a “necessidade de suporte”.

Em 2006, a AAMR (atual AAIDD) ampliou esses três referenciais para cinco níveis: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, participação, interação e papéis sociais, contexto e saúde. Essas cinco dimensões têm sido adotadas até o presente para o diagnóstico e a classificação da deficiência intelectual, para qual se prevê, por conseguinte,

quatro tipos de apoio: intermitente, limitado, extensivo, pervasivo ou generalizado (ANTUNES, 2012, p. 48-49).

Segundo ANTUNES (2012, p. 49), o apoio intermitente pressupõe que a pessoa precisa de auxílio alheio esporadicamente e em fases críticas de seu desenvolvimento, como o ingresso a uma sala de aula regular. O apoio limitado indica que a pessoa precisa de suporte por tempo limitado, como por exemplo, para ingressar na escola ou no mercado de trabalho. O apoio extensivo é ofertado com periodicidade e regularmente, por tempo indeterminado, para ambientes escolares, de trabalho ou casa. E, por fim, o apoio pervasivo ou generalizado diz respeito à constante e intensa necessidade de auxílio, ao longo de toda a vida da pessoa com deficiência, em todos os ambientes e por uma equipe multidisciplinar.

A monitora de Educação de Jovens e Adultos entrevistada atende, há quatro anos, uma aluna adulta (K.A.L.) de 30 anos com deficiência intelectual, em cujo laudo médico se lê “deficiência mental moderada com transtornos emocionais e de fala” (CID 10: F71). A aluna necessita de apoio intermitente (ANTUNES, 2012), pois depende da companhia da mãe ou de um responsável para levá-la à escola. Por outro lado, uma vez na sala de aula, ela consegue realizar as atividades com certa autonomia, mediante o devido acompanhamento da monitora de EJA e, em alguns casos, da orientadora profissional, responsável pelos cursos de EJA oferecidos na escola.

A aluna já cursou com êxito as áreas de Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas do Ensino Fundamental na Instituição. No momento, ela está cursando a área de Linguagens, cuja aprovação possibilitará que prossiga para o Ensino Médio. O tempo regular para a conclusão de cada área do conhecimento é de um semestre. A estudante tem realizado cada área em dois semestres. No ano de 2018, a discente cursou a área de Linguagens, mas não realizou a avaliação final por questões familiares – a mãe adoeceu.

Segundo dados da entrevista, a monitora não tem formação em educação especial, mas identificou que a aluna precisava de atendimento educacional especializado por meio da observação de seu comportamento, o qual permitiu identificar que a aluna apresentava “dificuldade de comunicação entre os colegas” e “não interagia numa sequência de raciocínio lógico”. Decorrido algum tempo de sua matrícula, o responsável pela aluna entregou um laudo médico à escola, o qual informava que a estudante apresentava “deficiência mental moderada com transtornos mentais e de fala”. Em relação à aprendizagem propriamente dita, a monitora relatou que as principais dificuldades da aluna se referem à “leitura de textos longos, formulação de ideias” e não conseguir, “nas explicações e atividades em grupo, compreender e participar expondo as suas opiniões”.

Como no decorrer dos dois semestres de 2018, a aluna não havia sido exposta a momento algum de produção textual, identificou-se uma oportunidade de intervenção justamente neste aspecto do processo de ensino-aprendizagem da aluna. Por isso, o foco de atuação (ponto-chave) definido para o projeto foi o desenvolvimento de habilidades de escrita em contextos significativos para a sua vida diária e/ou contexto profissional futuro.

Assim, a aluna produziu uma redação em que tinha que narrar um fato que aconteceu com uma pessoa da família de quem ela gostava muito, ou seja, a sua mãe. O texto de K.A.L. está reproduzido a seguir:

1.	A minha mãe fez uma Cirurgia do Coração.
2.	As que está tudo pra contá-la.
3.	Eu estive essa semana doente.
4.	O mundo de Hoje estão melhorando.
5.	O meu pai sofreu uma acidente.
6.	As Crianças sofrem muitos nos cidades.
7.	A que pessoa sempre estuda e trabalha.
8.	As eu vou fazer uma cirurgia no meu.
9.	Quanto.
10.	Eu é uma menina muito tímida.
11.	Os sobrinho que os pais lutam.
12.	Eu fui pra uma passeio.
13.	O meu primo está neste estado.
14.	O mundo tá sempre melhorando.
15.	O uma menina gosta de ficar sempre.
16.	O que se estudioso.
17.	O que é gosta muito de lê.
18.	O uma criança foi a mãe.
19.	O uma menina gosta de dançar.
20.	
21.	

Esse texto foi usado como uma redação diagnóstica para se identificar o que a aluna já sabia e o que ela poderia aprender para aprimorar a sua competência escritora. A diferença entre o que a aluna conseguia fazer sozinha e o que ela poderia aprender com o auxílio da monitora foi entendida como a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky (2002) e serviu de base para traçarmos estratégias de ensino-aprendizagem para a aprimoramento da escrita da estudante. Para Vygotsky (2002), nos processos de interação entre os sujeitos existe aprendizagem. Para ele (2002) a ZDP seria a distância que se estabelece entre o que o sujeito consegue fazer de forma independente e o que ele consegue realizar - conhecimento real -, com o auxílio do professor, ou outro sujeito em um nível de desenvolvimento mais avançado.

A análise da redação diagnóstica possibilitou concluir que o texto da aluna apresentava, segundo anotações da monitora de EJA: “tópicos frasais, fragmentados e desarticulados; não apresentava maturidade cognitiva em relação aos temas propostos; apresentava dificuldades em ler e entender as propostas de redação; não conseguia organizar o texto com coesão de ideias; possuía domínio parcial da norma culta escrita da língua”. Além disso, observou-se que a aluna tem dificuldade em articular as ideias entre as frases e repete algumas palavras e construções.

O programa de formação continuada proposto à monitora de EJA não se restringiu a estratégias diferenciadas para o trabalho pedagógico com a aluna, mas levou em consideração a necessidade de retomar algumas concepções sobre o perfil do aluno da EJA e sobre a inclusão escolar.

Nessa perspectiva, o material de formação continuada sobre a educação de jovens e adultos e a inclusão escolar baseou-se no estudo do artigo de CARRANO (2007), do vídeo “Aprovação/Reprovação do Deficiente Intelectual e do Desenvolvimento”, extraído do filme **Simples como Amar** (1999), de Garry Marshall, do curta-metragem *Cuerdas* (2014), de Pedro Solis Garcia e do conceito de Vygotsky (2002) sobre a zona de desenvolvimento proximal.

A partir do texto de CARRANO (2007), a monitora foi convidada a refletir sobre os seguintes aspectos:

- o quanto dos conflitos em salas de aula de EJA ocorrem por causa de incompreensões sobre os contextos não escolares;
- a história do padre que conseguia ensinar latim para alunos da periferia porque se importava em conhecer a sua clientela e suas histórias de vida;
- a importância da escuta como tarefa educativa essencial para se desenvolver a comunicação;
- o papel da escola como força motriz para incentivar e colaborar com os projetos de vida dos estudantes;
- a necessidade de se olhar para o público da EJA com atitude flexível e a consciência de que se tratam “múltiplos sujeitos”, possuidores de conhecimentos prévios valiosos e “biografias originais” (CARRANO, 2007);
- e por fim, a importância de se pensar o currículo de maneira criativa, com movimentos mais previsíveis e lineares em certas situações de

aprendizagem, mas com uma boa margem de imprevisibilidade para acolher a diversidade de indivíduos que procuram a EJA para dar continuidade aos estudos.

A educadora fez as seguintes ponderações ao relacionar esses assuntos, retirados do artigo de CARRANO (2007), com a sua atuação na EJA:

- “O primeiro passo para desenvolver uma relação de confiança entre o professor e o aluno é saber a realidade que o aluno está inserido, o que o cerca, conhecer suas dificuldades e buscar conhecer sua maneira de aprender. Essa não é uma tarefa fácil, o professor precisa ser sensível para perceber o aluno e entender que as dificuldades podem ser sanadas”.
- “É importante que o professor tenha conhecimento do perfil de seus alunos, da realidade que estão inseridos e quais são os seus propósitos. É preciso levar em consideração o reconhecimento e valorização do aluno, só assim a escola pode propiciar condições favoráveis que possibilitem interesse e oportunidade de aprendizagem”.
- “Acredito que a valorização do diálogo é uma importante estratégia que o professor pode usar ao seu favor”.
- “Acredito que todo ser humano é incompleto/inacabado, vive em constante construção do aprender. Busco sempre leituras na área de educação, gosto de pesquisar como os professores trabalham em diversas realidades, pesquiso estratégias de ensino/aprendizagem e vou agregando a minha prática diária o que acredito ser relevante e pode contribuir com a aprendizagem dos alunos”.
- “Contribuo para que os meus alunos construam seu projeto de vida, incentivando, motivando e valorizando o potencial de cada um. E ao continuar na busca do conhecimento necessário para subsidiar os alunos no processo de ensino-aprendizagem”.
- “O meu papel para fazer com que a EJA seja efetivamente a escola da segunda chance é facilitando a aprendizagem, através de instrumentos que contribuam de maneira significativa para os alunos, procuro trabalhar o sentido do currículo pedagógico, mostrando a relação existente entre os conteúdos e os saberes necessários para a conclusão de uma etapa, como

também para a formação do indivíduo, que saiba aplicar os conhecimentos adquiridos em sua vida”.

Em relação ao trecho do vídeo “Aprovação/Reprovação do Deficiente Intelectual e do Desenvolvimento”, extraído do filme **Simples como Amar** (1999), de Garry Marshall, foi solicitado à monitora de EJA que destacasse os aspectos do vídeo que lhe chamaram a atenção e estabelecesse algumas relações com a sua prática docente junto a alunos com deficiência. Ao que a monitora respondeu que “é fundamental olhar o aluno na sua individualidade, pois com ou sem deficiência, cada indivíduo tem seus potenciais e suas limitações”. Como educadora, ela entende que pode “contribuir para o desenvolvimento de sua potencialidade a aplicação de metodologias que possibilitem ao aluno desenvolver suas habilidades”.

No caso da aluna K.A.L., a monitora relatou que ela demonstra um pouco de ansiedade quando recebe os resultados de suas avaliações, e em uma ocasião em que “tirou uma nota baixa, foi preciso ter uma conversa e motivar, demonstrando confiança na sua capacidade”.

Quanto ao curta-metragem *Cuerdas*, de Pedro Solis Garcia, a professora de EJA foi instigada a refletir sobre aspectos do vídeo que estabeleciam relações com a sua prática docente. Destacou a inclusão do aluno com deficiência e afirmou que, durante as aulas, procura “conscientizar os demais alunos quanto a inclusão do aluno com deficiência” e “oportunizar a aceitação por parte da turma e o sentimento de pertencimento na aluna”. A partir dos estudos e diálogos realizados, foi feito um levantamento de hipóteses de solução, com estratégias de trabalho para desenvolver a produção escrita da aluna (Anexo 3).

É preciso destacar que, embora pensadas especialmente para a aluna, muitas das propostas de intervenção sugeridas emergem da concepção de desenho universal de aprendizagem o qual, de acordo com a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2009, p. 272), é a

concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico.

Assim, o currículo não é apenas adaptado, mas sim apresentado de forma a atender a todos com o objetivo de

apresentar informações e conteúdos de formas diferentes; diferenciar as formas que os alunos podem expressar o que eles sabem; estimular o interesse e a motivação para a aprendizagem.
(CAST *apud* SOUZA *apud* PLETSCHE; SOUZA; ORLEANS, 2017, p. 272).

A proposta do desenho universal na aprendizagem considera a oferta de formas diversificadas de organizar e disponibilizar os saberes escolares (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p.274) com vistas a atender o aluno sem e com deficiência. Dentre essas múltiplas possibilidades, podem ser ressaltados: a produção de materiais didáticos, como o plano de organização de ideias; a reorganização do tempo para a execução das atividades; a proposição de um planejamento educacional individualizado (PEI), que foque nas potencialidades da aluna e nas perspectivas de avanço identificadas (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p. 274).

Nessa perspectiva de desenho universal de aprendizagem, observou-se, segundo WOOD *et al.* (1976) e SILVER *apud* McLEOD (2019), ao propor caminhos que conectem os saberes que o aluno já domina com aqueles que o estudante tem condições de desenvolver mediante o auxílio do educador, no que tange ao aperfeiçoamento da competência escritora, pode-se levar em consideração os seguintes aspectos:

- conquistar e manter o interesse da estudante na tarefa;
- dividir o processo de escrita em pequenas tarefas;
- fazer com que cada tarefa seja simples;
- demonstrar/exemplificar a tarefa;
- enfatizar os aspectos que auxiliarão na escrita do texto;
- usar “deixas” , “dicas” para ajudar a aluna a se lembrar do que precisa fazer ou do significado de alguma palavra ou ação ;
- oportunizar vários momentos de devolutiva – a cada tarefa executada – elogiando e reforçando cada conquista;
- controlar o nível de frustração da aluna.

Ainda com o objetivo de subsidiar atividades que favorecessem o desenvolvimento da competência escritora da aluna, segundo SILVER *apud* BROOKES (2017), as seguintes atividades também foram sugeridas:

- selecionar textos curtos e simples e fazer a leitura compartilhada com a aluna;
- após a leitura, pedir para a aluna escolher duas ou três personagens que ela gostaria de ser se tivesse que criar uma história com elas. A identificação

da aluna com as características de cada personagem tinha o intuito de facilitar o processo de expressão escrita;

- Solicitar à aluna que conte a história oralmente e, gradativamente, fazer pequenas intervenções de tempo (quando as ações ocorreram) e espaço (onde as ações aconteceram), causa e consequência (a sequência lógica em que os fatos ocorreram), de modo que, oralmente, a narrativa também tenha coerência;
- nas primeiras atividades, é interessante não selecionar histórias muito longas ou complexas. O nível de complexidade pode ir aumentando de acordo com as conquistas da aluna;
- além das histórias em quadrinhos, é possível exibir um vídeo curto para a aluna, pedir para que ela conte a história oralmente, desenhe as partes principais da história (o começo – o meio – o fim), e em seguida faça as atividades de produção textual propostas.

E, por fim, segundo POLE (2010), um instrumento importante para o desenvolvimento da escrita do estudante é propor um plano de organização de ideias, que tem o objetivo de auxiliar o aluno sobre o que ele precisa pensar antes de começar a escrever o texto propriamente dito: qual é o assunto principal sobre o que vou escrever; quem fará parte do meu texto; onde os fatos aconteceram; quando os fatos aconteceram; como os fatos aconteceram.

Após as reflexões sobre as estratégias pedagógicas destinadas a alunos com deficiência intelectual, constatou-se que a intervenção que contribuiu bastante para o aprimoramento da escrita da aluna foi o plano de organização de ideias, acompanhado da leitura compartilhada de uma história e do cuidado em conversar a respeito do que se esperava que a aluna iria escrever, antes de efetivamente começar a redação.

O segundo texto que a aluna redigiu foi acompanhado da estratégia de selecionar uma história em quadrinhos de cujo personagem a estudante gostava. O texto escolhido tinha como protagonista o menino Cascão, personagem criado pelo cartunista Maurício de Sousa.

A monitora fez uma leitura compartilhada do texto com a estudante, solicitou que ela contasse os acontecimentos da história, destacasse os personagens principais e, ao mesmo tempo, investigou se a aluna conhecia informações importantes para a boa compreensão da história. Foi preciso esclarecer, por exemplo, o significado da palavra espaço (sideral), local na narrativa, para onde Cascão se dirigiu em uma espaçonave. Como o espaço estava ilustrado com cor escura, ao ser indagada sobre o que entendia como espaço, a aluna respondeu que era

a escuridão. Adicionalmente a essa estratégia de pedir para a aluna ler e contar a história em quadrinhos, a aluna foi convidada a pensar no que deveria escrever em seu texto, antes de iniciar a escrita propriamente dita. Para isso, a monitora usou outra estratégia sugerida para o desenvolvimento da competência escritora da aluna, o Plano de organização das ideias, indicado a seguir:

O QUE PRECISO PENSAR ANTES DE COMEÇAR A ESCREVER?		
1.	Qual é o assunto principal sobre o que vou escrever?	
2.	Quem fará parte do meu texto?	
3.	Onde os fatos aconteceram?	
4.	Quando os fatos aconteceram?	
5.	Como os fatos aconteceram?	
6.	Outras informações pertinentes	

O texto da aluna, após as intervenções citadas anteriormente, está reproduzido a seguir:

Cascão e Jeremias entalo no foguete e foi indo pelo espaço. Mas ficaram com muito medo nesta viagem. Era planeta muito diferente da terra. E Cascão estava curioso para saber sobre este planeta. Aparentou um Astronauta para ajudar os viajantes.

Enquanto isso Monica estava na terra muito triste porque seu amigos não estava lá no espaço estavam a viajar pelo imenso mundo do espaço. Conhecendo os planetas astrológicos.

Cascão queria voltar para casa aqui era na terra quando ele pensou que foguete ia cair ele ficou com muito medo, mas eles chegaram na terra em paz e Cascão ficou muito aliviado por não ter acontecido nada com ele.

Assim ele encontrou Monica e contou tudo sobre a viagem pelo espaço poder brincar novamente e todo mundo ficou feliz.

Conforme é possível constatar, o texto da aluna sobre a história em quadrinhos do Cascão evidenciou alguns pontos de aprimoramento na escrita em comparação à redação diagnóstica apresentada anteriormente, a saber:

- história com começo, *Cascão e Jeremias entalo no foguete e foi indo pelo espaço*; meio, *apareceu um astronauta para ajudar os viajantes, enquanto isso Monica estava na terra muito triste*; e fim, *Assim ele encontrou Monica e contou tudo sobre a viagem pelo espaço poder brincar novamente*;
- não houve repetição excessiva de frases ou palavras;
- identificação clara dos personagens: Cascão, Jeremias e Mônica;
- descrição de lugares: *era planeta muito diferente da terra*;
- descrição de sentimentos dos personagens: *Cascão estava curioso para saber sobre este planeta*; *Monica estava na terra muito triste*;

- relação de causa e consequência: *Monica estava na terra muito triste porque seu amigos não estava lá;*
- uso de conectivos com coerência: *mas ficavão com muito medo nesta viagem; enquanto isso Monica estava na terra.*

As irregularidades linguísticas como a falta de concordância verbal (*Cascão e Jeremias entalo no foguete e foi indo*), sufixos verbais inadequados (*ficavão*, no lugar de *ficaram*; *chegarão* no lugar de *chegaram*), a ausência de artigos (*era planeta muito diferente da terra*) ou de letra maiúscula para nomes próprios (Terra), grafias equivocadas (*entalo, ascostelações*) são aspectos secundários que podem ser trabalhados gradativamente, porém não foram o foco dessa intervenção, pois o principal objetivo era auxiliar a aluna a construir um texto mais bem estruturado, com introdução, desenvolvimento e conclusão claros, personagens bem definidos e relações coerentes de causa e consequência .

Nesse sentido, pode-se afirmar que a formação surtiu um bom resultado, pois a atuação na zona proximal de desenvolvimento da aluna, permitiu identificar o que a aluna já dominava da escrita, como: a estrutura frasal da língua portuguesa, de sujeito, verbo e objeto; o aproveitamento da linha, o uso de maiúsculas no início dos parágrafos, o uso de plural, ainda que com alguns deslizes.

Uma vez reconhecidos os aspectos da produção textual que a estudante já conhecia, a monitora lançou o desafio de tarefas um pouco mais complexas, porém dentro da capacidade cognitiva da aluna. As instruções da monitora, a leitura compartilhada do texto estímulo, a retomada da história em quadrinhos, a exposição oral da proposta de redação e o uso do Plano de organização das ideias fizeram com que a aluna apresentasse um avanço significativo em seu texto.

O cronograma de trabalho proposto para a educadora foi organizado da seguinte maneira:

1º Contato (25/02 – 1 hora): Apresentação da proposta de trabalho: refletir sobre o perfil dos alunos de EJA, conhecer as características da deficiência intelectual, propor estratégias de intervenção para aprimorar a competência escritora da aluna.

Tarefa: Refletir sobre o trabalho realizado com a aluna com deficiência na sala de aula e identificar possíveis problemas, dilemas ou obstáculos que se interpõem no desenvolvimento do potencial de aprendizagem da estudante com deficiência por meio de um roteiro de perguntas previamente elaborado.

2º Contato (08/03 – 1 hora): Conversa sobre o entendimento da educadora sobre o perfil do aluno de EJA, o contexto escolar inclusivo.

Tarefa: Estudar o texto Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance" (CARRANO, 2007), para ampliar o olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos, assistir ao vídeo Aprovação/Reprovação do Deficiente Intelectual e do Desenvolvimento, extraído do filme **Simple como Amar** (1999), de Garry Marshall e ao curta-metragem *Cuerdas* (2014), de Pedro Solis Garcia para refletir sobre os desafios da inclusão do aluno com deficiência intelectual.

3º Contato (20/03 – 1 hora): Apresentação dos pontos chave dos estudos realizados, pontos fortes e de melhoria da mediação pedagógica.

Tarefa: Propor a escrita de um texto narrativo à aluna para identificar o que a aluna já domina e em que ela precisa se desenvolver um pouco mais. Corrigir a redação da aluna e fazer um levantamento de suas potencialidades e pontos de melhoria.

4º Contato (01/04 – 1 hora): Apresentação de estratégias de intervenção para contribuir para o aprimoramento da competência escritora da aluna.

Tarefa: Apropriar-se das estratégias e selecionar as mais adequadas. Oferecer uma nova proposta de redação à aluna a partir das estratégias compartilhadas.

5º Contato (10/04 – 1 hora): Não houve avanço na mediação, pois a aluna ficou afastada da escola, uma vez que sua mãe ficou doente e não tinha quem levasse a estudante à escola.

6º Contato (15/04): Não houve avanço na mediação, pois a mãe da aluna continuava doente, o que impossibilitou a estudante de frequentar a escola no período.

7º Contato (23/04): Diálogo sobre a mediação pedagógica que a professora realizou na sala de aula com a aluna com deficiência intelectual a partir do que tem sido estudado e discutido.

Tarefa: Corrigir as propostas de redação que a aluna fez, mediante as intervenções realizadas, especialmente a leitura e exposição oral da história lida e o uso do plano de organização de ideias. Fazer os apontamentos e compartilhar.

8º Contato (02/05 – 1 hora): Avaliar se houve transformação, mudança, melhora ou piora nas condições de ensino-aprendizagem, no envolvimento da aluna, nas atitudes dos atores da comunidade escolar, dentre outros movimentos. Estabelecer os ajustes de rota que se tornarem necessários.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa de formação continuada foi importante porque fez com que os sujeitos envolvidos olhassem com criticidade a respeito do próprio trabalho e entendessem a necessidade de favorecer ao aluno com deficiência uma oportunidade de ser o protagonista de sua aprendizagem, assumindo diante dele uma atitude proativa, de acolhimento e de respeito às suas potencialidades.

As estratégias utilizadas, as reflexões sobre os vídeos exibidos e os textos estudados mostraram que para além de atender a um aluno com deficiência, a inclusão pode ocorrer para qualquer aluno que apresente algum tipo de dificuldade de aprendizagem e não necessariamente uma deficiência.

O fato de a monitora acreditar que, com os encaminhamentos adequados, a aluna K.A.L. poderia avançar em sua competência escritora fez a diferença nos resultados, pois a estudante se sentiu valorizada, uma vez que suas habilidades já construídas foram consideradas, e os passos seguintes para a construção de um texto mais bem estruturado foram dados com segurança e confiança.

O presente trabalho demonstrou que nós, educadores, devemos estar atentos à necessidade educativa especial de cada aluno e conscientes de nosso papel de mediador, investigador e instigador de novos caminhos, sempre que nos deparamos com uma condição de aprendizagem diferenciada.

9 REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Definition of Intellectual Disability**. Disponível em: <https://aidd.org/intellectual-disability/definition>. Acesso em: 24 fev. 2019.

ANTUNES, Kátiuscia C. Vargas. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A metodologia da Problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores**. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 35, p. 103-120, jan./abr. 2012.

CARRANO, P. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf. Acesso em: 11 mar. 2019.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luís Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, 2017. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3114/1662>. Acesso em: 17 abr. 2019.

ROSA, Ana Cristina Silva da; PRADO, Edna. Educação de jovens e adultos: as dimensões política, profissional e pessoal na formação docente. **Revista Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/1502/1147>. Acesso em: 11 mar. 2019.

SILVER, D. (2011). Using the ‘Zone’ Help Reach Every Learner. *Kappa Delta Pi Record*, 47(sup1), 28-31. *apud* McLEOD, Saul. In: Simply Psychology. **What is the zone of proximal development?** 2019. Disponível em: <https://www.simplypsychology.org/Zone-of-Proximal-Development.html>. Acesso em: 29 mar. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes. 2002.

WOOD, D., BRUNER, J., & ROSS, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89–100. *apud* McLEOD, Saul. In: Simply Psychology. **What is the zone of proximal development?** 2019. Disponível em: <https://www.simplypsychology.org/Zone-of-Proximal-Development.html>. Acesso em: 29 mar. 2019.

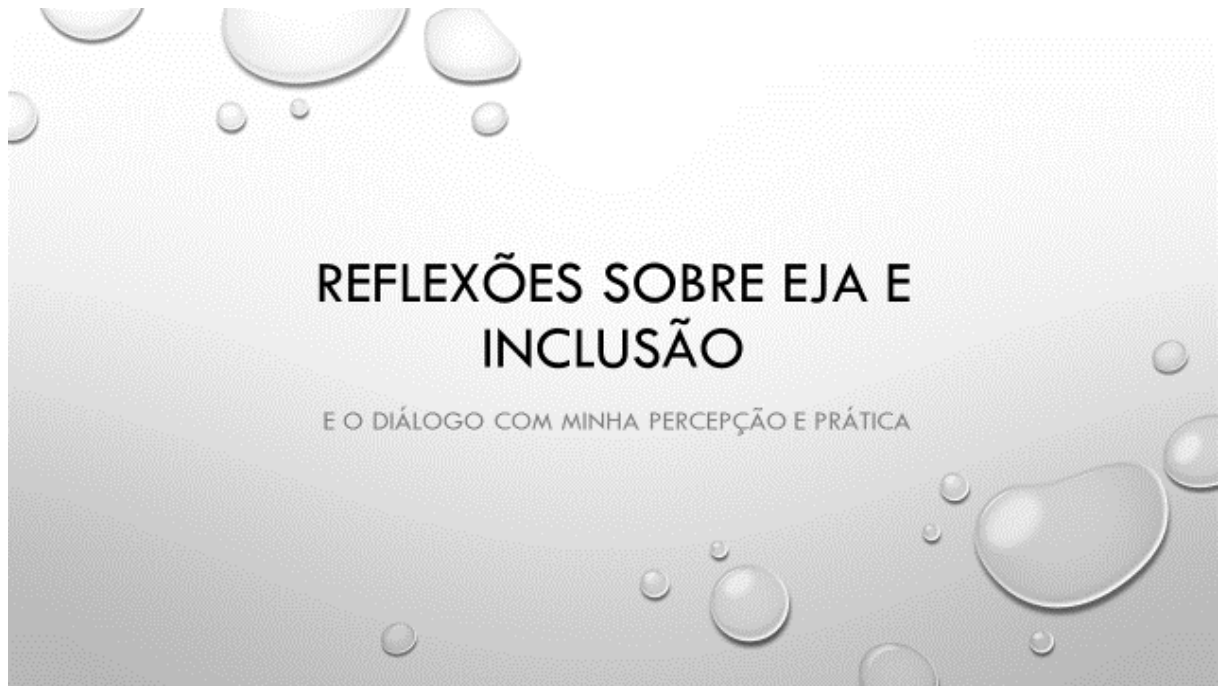
APÊNDICE 1

Roteiro de entrevista

1. Você tem alguma formação em educação especial? Qual? Há quanto tempo?
2. Como você identificou que a aluna tinha deficiência intelectual: observando a aluna ou por meio de um laudo médico?
3. No que o comportamento da aluna difere do comportamento dos demais alunos?
4. Em que a aprendizagem da aluna difere da aprendizagem dos demais alunos?
5. Que tipos de estratégias você precisa colocar em prática para atender às necessidades educacionais especiais da aluna?
6. Quais são as principais dificuldades da aluna?
7. Quais são as conquistas da aluna?
8. Se você pudesse voltar no tempo, existe alguma coisa que você mudaria em sua prática pedagógica em relação ao atendimento dessa aluna? O quê?

APÊNDICE 2

Reflexões sobre EJA e Inclusão e o diálogo com minha percepção e prática



"Parto do princípio de que muitos dos problemas que os educadores enfrentam nas muitas salas de aula e espaços escolares deste país com os jovens alunos têm origem em **INCOMPREENSÕES** sobre os contextos não escolares, os cotidianos e os históricos mais amplos, em que esses estão imersos."

"Era uma vez um educador que impressionava a todos com sua capacidade de ensinar o latim para crianças muito pobres da periferia da cidade. Perguntado sobre o "método" que utilizava para ensinar, replicou:
— Como faço para ensinar latim ao João? Para ensinar o latim ao João, eu primeiro conheci o João. Fui à sua casa, descobri do que ele gostava, descobri sua árvore preferida, fiquei seu amigo. Primeiro, **CONHECI** o João; o latim veio depois."

(Moacyr de Góes, *apud* Carrano, 2007. Adaptado.)

(CARRANO, 2007.)

1. Qual é a **MENSAGEM** da história?
2. Qual a **RELAÇÃO** entre a história e a afirmação do autor?
3. Que **AÇÕES** de minha prática se aproximam do "método" do educador da história?
4. Que ações de minha prática podem ser **TRANSFORMADAS**?

"ESCUTAR a si e ao outro se torna, portanto, a condição para o reconhecimento e a **COMUNICAÇÃO**. Esta parece ser uma das mais importantes tarefas educativas hoje."

"O indivíduo se faz sujeito quando consegue articular um "PROJETO DE VIDA".

"A presença de jovens alunos na EJA deveria ser a expressão de que a **ESCOLA É PARTE EFETIVA** de seus projetos de vida."

(CARRANO, 2007.)

1. Como **JÁ** contribuo para que os meus alunos construam seu projeto de vida?
2. O que **MAIS** posso fazer para contribuir com o projeto de vida dos meus alunos?

A metáfora do tabuleiro de xadrez



“Por que não pensar o currículo como um tabuleiro de xadrez, onde algumas peças se movem com alguma previsibilidade e linearidade e outras peças como cavalos, reis e rainhas fazem movimentos surpreendentes.”

(CARRARO, 2007.)

Com base nos slides 7 e 8 e na afirmação a seguir:

“Não se trata, contudo, de negar o planejamento pedagógico (da intenção do plano), mas de praticar a escuta e a atenção que podem nos lançar para o plano dos afetos, das trocas culturais (...) entre diferentes sujeitos de diferentes experiências e idades.”

(CARRANO, 2007.)

Responda:

Qual é o meu papel para fazer com que a EJA seja efetivamente a escola da segunda chance?

Parte 2- Inclusão

Assista ao vídeo...

"Aprovação/Reprovação do Deficiente Intelectual e do Desenvolvimento", extraído do filme **Simples como Amar**, Direção de Garry Marshall, 1999 (4min03seg).

<https://www.youtube.com/watch?v=uFvpcf-UH7s&feature=youtu.be>



Destaque os aspectos do trecho do filme **Simples como amar** ("Aprovação/Reprovação do Deficiente Intelectual e do Desenvolvimento") que lhe chamaram a atenção e estabeleça algumas relações com a sua prática docente junto a alunos com deficiência.

1.
2.
3.

Assista agora ao curta-metragem...

Cuerdas, de Pedro Solís García, 2014.
(10min52seg)

https://www.youtube.com/watch?v=4iNwx_fmTKw



Destaque os aspectos do curta-metragem **Cuerdas** que lhe chamaram a atenção e estabeleça algumas relações com a sua prática docente junto a alunos com deficiência.

1.
2.
3.

MUITO OBRIGADA!

REFERÊNCIA

- CARRANO, P. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E JUVENTUDE: O DESAFIO DE COMPREENDER OS SENTIDOS DA PRESENÇA DOS JOVENS NA ESCOLA DA "SEGUNDA CHANCE". **REVEJ@: REVISTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**, BELO HORIZONTE, V. 1, N. 0, P. 55-67, 2007. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://WWW.EMDIALOGO.UFF.BR/SITES/DEFAULT/FILES/EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS E JUVENTUDE - CARRANO.PDF](http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf)>. ACESSO EM: 11 MAR. 2019.

APÊNDICE 3

Sugestões de trabalho para desenvolver a produção escrita de alunos com deficiência intelectual

Sugestões de trabalho para desenvolver a produção escrita de alunos com deficiência intelectual

Estratégias de trabalho: O que podemos levar em consideração?

- Focar o trabalho na distância entre o que o aluno já sabe/consegue fazer sozinha e o que ela pode aprender mediante o auxílio do educador (*zona proximal de desenvolvimento, Vygotsky*)
- Conquistar e manter o interesse da estudante na tarefa
- Dividir o processo de escrita em pequenas tarefas
- Fazer com que cada tarefa seja simples
- Demonstrar/Exemplificar a tarefa
- Enfatizar os aspectos que auxiliarão na escrita do texto
- Usar “deixas”, “dicas” para ajudar a aluna a se lembrar do que precisa fazer ou do significado de alguma palavra ou ação
- Oportunizar vários momentos de devolutiva – a cada tarefa executada – elogiando e reforçando cada conquista
- Controlar o nível de frustração do aluno

Atividade 01

- Fazer a leitura compartilhada com o aluno de algumas histórias em quadrinhos com as quais ela já está familiarizada.
- Após a leitura, pedir para a aluna escolher duas ou três personagens que ela gostaria de ser se tivesse que criar uma história com elas.
- A identificação do aluno com as características de cada personagem tende a facilitar o processo de expressão escrita.

Atividade 02

- A partir das personagens selecionadas, propor que o aluno conte a história oralmente.
- Enquanto o aluno conta a história, é possível fazer pequenas intervenções de tempo (quando as ações ocorreram) e espaço (onde as ações aconteceram), causa e consequência (a sequência lógica em que os fatos ocorreram), de modo que, oralmente, a narrativa também tenha coerência.
 - Nas primeiras atividades, é interessante não selecionar histórias muito longas ou complexas. O nível de complexidade pode ir aumentando de acordo com as conquistas do aluno.

Além das histórias em quadrinhos, é possível exibir um vídeo curto para o aluno, pedir para que ela conte a história oralmente, desenhe as partes principais da história (começo – meio – fim), e em seguida faça as atividades de produção textual propostas.

Atividade 03

- Usar um gráfico ou um mapa que guie a escrita do aluno.
- Incentive o aluno a conferir se as informações estão no texto ANTES que ela comece a escrever o texto => “plano de organização das ideias”.
- Esse plano deve ser usado também enquanto o aluno escreve, de tal maneira que ela possa marcar os itens que já inseriu em seu texto.
- O plano sugerido pode ser adaptado levando em conta a “distância entre o que o aluno já sabe/consegue fazer sozinha e o que ela pode aprender”.

Plano de organização das ideias

O QUE PRECISO PENSAR ANTES DE COMEÇAR A ESCREVER?

1.	Qual é o assunto principal sobre o que vou escrever?	
2.	Quem fará parte do meu texto?	
3.	Onde os fatos aconteceram?	
4.	Quando os fatos aconteceram?	
5.	Como os fatos aconteceram?	
6.	...	

Atividade 04

Esta atividade requer muita discussão entre o monitor e o aluno.

- Propor à aluna para que escreva o primeiro parágrafo da história.
- Explicar que cada parágrafo tem uma informação principal e informações adicionais.
 - A informação principal é escrita na frase que inicia o parágrafo.
 - As informações adicionais e relacionadas à informação principal são escritas nas próximas frases, no mesmo parágrafo.
- Sugestão: iniciar pela descrição da personagem e/ou do lugar onde a personagem está no início da história.
- Para isso, investigue com o aluno qual é a principal característica da personagem e incentive-a a começar o texto por essa informação. Estimule o aluno a pensar em outras características da personagem e a descrevê-las em outras frases, ainda no mesmo parágrafo.
- **Essa mesma atividade pode ser replicada para a escrita das outras partes da história (meio e fim).**

Atividade 05

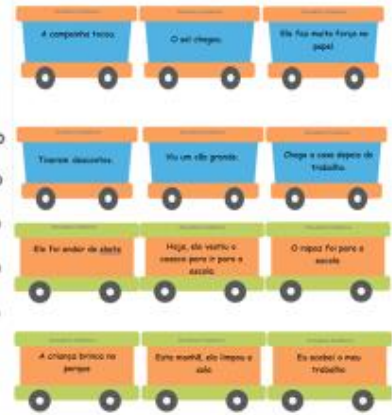
- Para que a narrativa tenha coesão, é importante o uso das conjunções, advérbios, pronomes, pontuação, etc.
- Um quadro, jogo ou sequência de fichas com algumas palavras-chave para indicar a transição de um fato para outro, quando um fato ocorreu, o modo como algo aconteceu pode ajudar o aluno a identificar o que ela precisa usar quando conta uma história.
- Esse quadro, jogo ou sequência de fichas pode ser construído junto com o aluno de modo que ela entenda o sentido que cada palavra pode causar no texto.
- Exemplos de algumas palavras:
 - Para o início da história => certo dia, no domingo, no dia de São João
 - Para o meio da história => depois, em seguida, etc.
 - Para o final da história => então, assim, etc.
 - Para marcar causa e efeito em relação ao tempo => quando, ontem, amanhã, hoje, depois, etc.
 - Para explicar algo => porque, pois, por isso, etc.

Exemplo 1

"Comboio das conjunções e dos advérbios": criam-se fichas de papelão (à semelhança de vagões de trem) e cada ficha ou vagão traz uma frase que será unida por uma conjunção ou um advérbio.



As fichas precisam ser adaptadas à faixa etária do aluno.



Adaptado de: Brincadeiras Terapêuticas.

Disponível em: <<https://brs.w.facebook.com/7599210347433317/photos/pcb.738448086913504/798420123552729/?type=3&thmas>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

Exemplo 2



Requer o uso de computador com acesso à internet.

Jogo Encanamento Textual

O grau de dificuldade pode ser complexo para o aluno identificar as palavras (conectivos) em todos os casos. Por isso, se recomenda solicitar ao aluno o preenchimento com as palavras mais evidentes e fáceis de se apreender o sentido por meio do contexto.

Disponível em: <<http://brs.uva.com.br/enino-fundamental-3/lingua-portuguesa/encanamento-textual>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

Atividade 06

- Para ampliar a clareza do aluno sobre o próprio texto, é possível propor atividades de revisão.
- Peça ao aluno para identificar nos parágrafos que ele escreveu se incluiu uma informação principal: o nome da personagem, por exemplo; e informações adicionais sobre ela: alta, baixa, estudante, se tem amigos, nome da mãe, etc.
- Essa atividade pode ser desenvolvida por meio de perguntas de verificação: Sobre quem você pretende falar no texto? Você escreveu o nome dessa pessoa? Como você descreveu a pessoa?
- Releia alguns trechos da história em que faltam alguns elementos e, por meio das "deixas", vá completando os trechos.
- Crie uma pauta de revisão com o aluno.
- Vale mais a qualidade do texto do que o número de linhas.
- **Por último, quando o aluno tiver avançado na estrutura e organização das ideias em uma trama narrativa, propor atividades para checar pontuação, grafia e outros itens da norma culta da língua.**

Lembrete importante!

- A proposta de uma, duas ou mais estratégias dependerá da evolução do aluno e até onde ela consegue se desenvolver a partir dos estímulos que nós proporcionamos a ele.
- O mais importante é caminhar cada degrau levando em conta o quanto o aluno consegue realizar.

Mais algumas estratégias

- **Atividades iniciais de leitura e escrita**
- Ler a proposta de redação para o aluno e checar se ele entende o que se solicita
- Pedir para o aluno ler a proposta de redação e checar se ele entende o que se solicita
- Pedir para o aluno contar – oralmente – a história que pretende contar, ajudando a organizar as ideias oralmente, antes de escrevê-las no papel
- Comparar e relacionar escritas de palavras diversas;
- Completar lacunas em textos e palavras;
- Completar palavras com letras para evidenciar seu som:
- Completar palavras usando a letra inicial e final;
- Contar a quantidade de palavras em uma frase;
- Leitura de textos conhecidos;
- Escrever espontaneamente palavras, listas, frases e textos (significativos);
- Escrever pequenos textos memorizados (parlendas, poemas, músicas, trava-línguas etc.);

Mais algumas estratégias

Atividades intermediárias

- Atividades a partir de um texto: leitura, localização de palavras ou frases; ordenar o texto; completar letras que faltam de uma palavra; contar número de letra ou palavra de uma frase; pintar intervalos entre as palavras; comparar e relacionar escritas de palavras diversas;
- Atividades de escrita: complete, força, enigma, stop, cruzadinha, texto lacunado, caça-palavras;
- Atividades envolvendo análise linguística das palavras (considerar o “erro” como construtivo e parte do processo de aprendizagem) e consulta ao dicionário;
- Construção de um quadro com regularidades ortográficas;
- Segmentação de frases de pequenos textos que estão sem segmentação;
- Reescrita de texto (individual / coletiva);
- Produção de listas e ditados.

