



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Camboriú

KERÉN TALITA SILVA MIRON

**ESTADO DO CONHECIMENTO: DISCUSSÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO
DA COMPREENSÃO LEITORA EM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

Camboriú

2021

KERÉN TALITA SILVA MIRON

**ESTADO DO CONHECIMENTO: DISCUSSÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO
DA COMPREENSÃO LEITORA EM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Chris Royes Schardosim, Dr.^a

Camboriú

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

M676e Miron, Kerén Talita Silva
Estado do Conhecimento: discussões sobre o
desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes
com deficiência da Educação de Jovens e Adultos (EJA)
na perspectiva da Educação Inclusiva / Kerén Talita
Silva Miron; orientadora Chris Royes Schardosim. --
Camboriú, 2021.
208 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal
Catarinense, campus Camboriú, Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação, Camboriú, 2021.

Inclui referências.

1. Estado do Conhecimento. 2. Compreensão Leitora.
3. Estudantes com Deficiência. 4. Educação de Jovens e
Adultos. 5. Educação Inclusiva. I. Schardosim, Chris
Royes . II. Instituto Federal Catarinense. Programa
de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. III. Título.

KERÉN TALITA SILVA MIRON

**ESTADO DO CONHECIMENTO:
DISCUSSÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA
EM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA) NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 8 de novembro de 2021.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Chris Royes Schardosim, Dr.^a

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Idorlene da Silva Hoepers, Dr.^a

Instituto Federal Catarinense

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, Dr.^a

Universidade do Estado da Bahia

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Lidiomar José Mascarello. Dr. (suplente)

Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina

Camboriú

2021



Emitido em 08/11/2021

DECLARAÇÃO Nº 106/2021 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 10/11/2021 10:35)

CHRIS ROYES SCHARDOSIM
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/BI (11.01.10.01.03.03)
Matricula: 1860229

(Assinado digitalmente em 10/11/2021 10:39)

IDORLENE DA SILVA HOEPERS
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGES/CAM (11.01.03.56)
Matricula: 2773007

(Assinado digitalmente em 10/11/2021 16:00)

SÔNIA MARIA ALVES DE OLIVEIRA REIS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 485.456.945-04

(Assinado digitalmente em 10/11/2021 14:40)

LIDIOMAR JOSÉ MASCARELLO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 015.844.019-66

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número:
106, ano: **2021**, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: **10/11/2021** e o código de verificação: **6ae1038a57**

Dedico este trabalho ao meu Deus e a minha família, em especial,
ao meu amado esposo Tiago.

AGRADECIMENTOS

Não existem palavras suficientes para expressarem a minha gratidão a Ti, Abba! O Teu amor e a Tua graça me fizeram chegar até aqui provando que os Teus caminhos e Teus pensamentos são maiores e melhores que os meus. Escolher viver os Teus planos e Teus propósitos têm sido viver milagres diariamente em todos os momentos. Como eu te amo, meu amado Deus!

Minha gratidão ao meu amado esposo Tiago. Nesta etapa da minha vida, contar com o seu amor, sua paciência, sua entrega, seu companheirismo, suas palavras de força e encorajamento me mostraram o quanto sou privilegiada por tê-lo ao meu lado. Somos um de eternidade a eternidade sem fim. Meu amor e respeito por ti crescem a cada dia. Eu te amo!

Agradeço aos meus pais, Samuel e Lúcia, que são meu maior exemplo de vida. Aos meus irmãos lindos, Júnior e Habacuque, por estarem sempre ao meu lado torcendo e vibrando pelas minhas conquistas. Vocês são muito preciosos para mim. Amo-os de maneira incomparável!

Meu muito obrigada à minha vizinha linda, dona Maria. Sua garra e coragem me inspiram a nunca desistir. Obrigada por torcer por mim e me ajudar tanto neste percurso. Eu te amo. Também direciono minha gratidão aos meus tios, Luciano, Luiz e Luana, e a suas famílias; vocês são os melhores tios que uma pessoa poderia ter. Amo nossos encontros de família.

Agradeço a meus amigos e amigas, que de perto ou de longe manifestam o seu amor e torcida por mim. Gratidão a todos/as vocês que me abraçaram, acolheram, choraram, oraram comigo e por mim. Vocês são a expressão do amor de Deus e me impulsionam a ir além.

Meu muito obrigada à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Chris Royes Schardosim. Esses quase dois anos sob sua orientação foram importantíssimos para mim. Tenho orgulho e me sinto privilegiada, pois ao seu lado pude crescer como pesquisadora e profissional. Não foi apenas a construção de uma relação de orientação, mas de uma amizade. Obrigada pelos incentivos, direcionamentos, paciência e confiança ao longo da minha jornada no mestrado. Sou grata, pois este trabalho não seria possível se você não acreditasse nele e em mim. Tenho certeza de que nossa parceria não termina aqui.

Meus agradecimentos ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). Participar do PPGE, como estudante e representante discente, foi uma experiência formativa que contribuiu em minha formação profissional e humana. Também agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC),

em possibilitar que pudesse me entregar inteiramente à construção e realização deste trabalho como bolsista. Minha gratidão, igualmente, aos meus/minhas colegas do mestrado que colaboraram comigo durante todo este processo formativo.

Agradeço aos membros da banca, à Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, que desde a graduação é para mim uma grande referência e inspiração pela humildade, amor, comprometimento, profissionalismo e luta pelos sujeitos que participam da EJA e foi importante para que eu pudesse mergulhar no movimento em defesa da inclusão de sujeitos marginalizados e excluídos do campo educacional. À Prof.^a Dr.^a Idorlene Hoepers, presente nesta minha jornada do mestrado desde o primeiro dia de aula e com quem tive o prazer de me aprofundar nas reflexões sobre a formação docente a partir do ensino com pesquisa, quando por sua supervisão realizei o estágio de docência. Igualmente, ao Prof. Dr. Lidiomar José Mascarello por aceitar o convite e se debruçar em uma leitura atenta do nosso trabalho. Enfim, gratidão a vocês pelas observações, indicações, comentários os quais pelos seus diferentes olhares contribuíram para que esta dissertação pudesse avançar e ser concluída da melhor forma.

Por fim, minha gratidão a todos/as que direta ou indiretamente fizeram parte desta etapa de minha história. Vocês são maravilhosos/as e estou muito realizada com tudo o que pude vivenciar. Muitos momentos não foram fáceis, principalmente, ao considerarmos o quadro de pandemia Covid-19 em que esta dissertação foi produzida. Entretanto, carrego em meu coração a certeza de que devemos aproveitar e viver intensamente todos os momentos que a vida nos reserva.

"As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos. Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem... O ato de ver não é coisa natural. **Precisa ser aprendido!**" (ALVES, 2020, n. p., grifos nossos)

RESUMO

Nesta dissertação apresentamos os resultados de uma pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). Destacamos que se refere a uma investigação da linha de pesquisa Processos Educativos e Inclusão e teve como objetivo geral analisar, por meio de um Estado do Conhecimento, o que revelam as discussões das produções acadêmicas de dissertações e teses publicadas na biblioteca virtual do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre o desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes com deficiência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva da Educação Inclusiva, em um recorte temporal de 2008 a 2019. Diante disso, a problemática que direcionou o nosso olhar nesse processo investigativo foi: o que revelam as produções acadêmicas de dissertações e teses publicadas na biblioteca virtual do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes sobre o desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes com deficiência da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva? À vista disso, delineamos três objetivos específicos, a saber: primeiro, compreender como se dá a produção de conhecimento sobre desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes com deficiência da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva; segundo, discutir sobre as concepções de leitura e de formação do/a leitor/a da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva; e, terceiro, identificar quais as concepções de Leitura, de EJA, de Deficiência e de Educação Inclusiva aparecem nas dissertações e teses investigadas. As análises, as reflexões e as interpretações dos dados fundamentaram-se nos pressupostos da abordagem quanti-qualitativa (MINAYO; SANCHES, 1993; SANTOS *et al.*, 2020), com a utilização articulada entre os métodos Estado do Conhecimento (MOROSINI, 2015) e a Análise de Conteúdos (BARDIN, 2011), que possibilitaram a construção e análise do nosso *corpus*, composto por 8 (oito) trabalhos, sendo 5 (cinco) dissertações e 3 (três) teses. Os trabalhos foram analisados a partir da nossa base teórica sobre as concepções e estratégias de leitura presentes no processo de desenvolvimento da compreensão leitora (LEFFA, 1996; KLEIMAN, 2002, 2004; GUEDES; SOUZA, 2011; SCHARDOSIM, 2015; MASCARELLO; PEREIRA, 2015; ROYES SCHARDOSIM; ALVES, 2019); assim como a respeito da formação leitora em estudantes com deficiência na EJA (FREIRE, 1989; HADDAD; DI PIERRO, 2000; PAULA; OLIVEIRA 2011; SILVA, 2018); e essa formação como possibilidade de inclusão do estudante com deficiência da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva (ROPOLI *et al.*, 2010; BARCELOS, 2012; FINATTO; SANT'ANNA, 2020). Os resultados da nossa investigação procuraram mostrar,

primeiramente, a categorização dos trabalhos analisados quanto à autoria, ao programa, ao curso, à região do país, à metodologia, aos participantes, à base teórica e aos resultados. Em seguida, apresentamos as concepções de Leitura, Deficiência, EJA e Educação Inclusiva presentes nas dissertações e teses analisadas. Nesse sentido, percebemos a aproximação dos trabalhos analisados em apresentar a Leitura articulada à perspectiva do Letramento, ou seja, como prática social. Sobre a Deficiência verificamos que os trabalhos se aproximam da perspectiva do modelo social de deficiência, que compreende esta como característica da diversidade humana. No que se refere à EJA averiguamos uma articulação da maior parte dos trabalhos analisados com documentos legais, por exemplo, a Lei nº 9394/96 que apresenta a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), para ratificarem o entendimento da EJA como uma modalidade da Educação Básica. Finalizando, constatamos que a Educação Inclusiva é compreendida pela maioria dos trabalhos analisados sob o prisma das diferenças, isto é, não são apenas os/as estudantes com deficiência que necessitam de uma educação que seja inclusiva, mas sim todos/as educandos/as que fazem parte dela do contexto educacional. Por fim, consideramos que apesar da relevância dos trabalhos analisados, nenhum trazia de maneira efetiva discussões sobre o desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes com deficiência da EJA. Assim, pudemos comprovar a necessidade de investigações que abordem a respeito desta temática como uma maneira de descortinar as lacunas e possibilidades que envolvem a realidade do campo educacional.

Palavras-chave: Estado do Conhecimento. Compreensão Leitora. Estudantes com Deficiência. Educação de Jovens e Adultos. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

In this dissertation, we present the results of a Master's Degree in Education research from the Stricto Sensu Graduate Program in Education (PPGE) of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina (IFC). We emphasize that it refers to an investigation of the line of research Education Processes and Inclusion and had as its general objective to analyze, through a State of Knowledge, what the discussions of academic productions of dissertations and theses published in the virtual library of the Theses and Dissertations Catalog of the Coordination of Superior Level Staff Improvement (CAPES) reveal about the development of reading comprehension in students with disabilities in Youth and Adult Education (EJA) in perspective of Inclusive Education, in a time record from 2008 to 2019. Because of this, the problematic our perspective in this investigative process was: what the academic productions of dissertations and theses published in the virtual library of the Theses and Dissertations Catalog of CAPES reveal about the development of reading comprehension in students with disabilities in the EJA from the perspective of Inclusive Education? In sight of this, we outline three specific objectives: first, to understand how is the production of knowledge about the development of reading comprehension in students with disabilities of the EJA from the perspective of Inclusive Education; second, to discuss the conceptions of reading and training of the EJA from the perspective of Inclusive Education; and third, to identify what are the conceptions of Reading, EJA, Disability and Inclusive Education appear in the investigated dissertations and theses. The analysis, reflections and interpretations of data are based on the assumptions of the quanti-qualitative approach (MINAYO; SANCHES, 1993; SANTOS *et al.*, 2020), with the articulated use between the State of Knowledge methods (MOROSINI, 2015) and Content Analysis (BARDIN, 2011), which enabled the construction and analysis of our corpus, composed of 8 (eight) works, 5 (five) dissertations and 3 (three) theses. The works were analyzed from our theoretical basis on the reading concepts and strategies present in the process of development reading comprehension (LEFFA, 1996; KLEIMAN, 2002, 2004; GUEDES; SOUZA, 2011; SCHARDOSIM, 2015; MASCARELLO; PEREIRA, 2015; ROYES SCHARDOSIM; ALVES, 2019); as well as concerning reading training in students with disabilities in EJA (FREIRE, 1989; HADDAD; DI PIERRO, 2000; PAULA; OLIVEIRA 2011; SILVA, 2018); and this training as a possibility of inclusion of students with disabilities in EJA in the perspective of Inclusive Education (ROPOLI *et al.*, 2010; BARCELOS, 2012; FINATTO; SANT'ANNA, 2020). The results of our investigation sought to show, firstly, the categorization of the works analyzed as the authorship, program,

course, region of the country, methodology, participants, theoretical basis and results. Then, we show the concepts of Reading, Disability, EJA and Inclusive Education present in the analyzed dissertations and theses. In this sense, we see the approach of the analyzed works to present the articulated Reading to the Literacy perspective, that is, as a social practice. About the Disability, we saw that the works approached to the perspective of the social model of disability, which understands this as a characteristic of human diversity. Regarding the EJA, we found a link between most of the works analyzed and legal documents, for example, Law nº 9394/96, who presents which introduces the Law of Lines of Direction and Bases of the Education (LDB) (BRASIL, 1996), to ratify the understanding of EJA as a modality of Basic Education. Finishing, we verified that Inclusive Education is understood by most of the analyzed works from the perspective of differences, this is, it is not only students with disabilities who need an education that is inclusive, but all students who they are part of the educational context. Finally, we consider that despite the relevance of the analyzed works, none of them effectively discussed the development of reading comprehension in students with disabilities in EJA. Therefore, we can prove the need for investigations that address this thematic as a way to uncover the gaps and possibilities that involve the reality of the educational field.

Keywords: State of Knowledge. Reading Comprehension. Students with Disabilities. Youth and Adult Education. Inclusive Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Sistematização dos pontos de delimitação e introdutórios da investigação.....	39
Figura 2: Conceitos-chave presentes nesta investigação.....	40
Figura 3: Sistematização das discussões sobre os métodos utilizados.....	47
Figura 4: Sistematização da Etapa 1 – Busca.....	52
Figura 5: Sistematização da Etapa 2 – Organização.....	54
Figura 6: Exemplo e resumo dos elementos coletados na leitura geral realizada no T1.....	59
Figura 7: Resumo dos elementos coletados na leitura direcionada realizada no T1.....	60
Figura 8: Sistematização da Etapa 3 – Análise Geral.....	63
Figura 9: Exemplo da organização da codificação.....	65
Figura 10: Síntese do percurso metodológico.....	66
Figura 11: Síntese dos momentos para a iniciação do processo de leitura.....	71
Figura 12: Trecho extraído do trabalho A3.....	105
Figura 13: Relato retirado do trabalho analisado A2.....	109
Figura 14: Excerto retirado do trabalho analisado A2.....	112
Figura 15: Matrículas de estudantes com deficiência por tipo de deficiência.....	122
Figura 16: Categorias de análise e sistematização das discussões realizadas.....	131
Figura 17: Árvore de palavras-chave realizada a partir dos trabalhos analisados.....	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Técnicas que devem ser realizadas na pré-análise	46
Quadro 2: Roteiro com pontos de definição para organização da coleta de dados	48
Quadro 3: Operadores booleanos e de proximidade utilizados e justificativa pela escolha.....	49
Quadro 4: Resumo das Buscas	50
Quadro 5: Critérios observação e justificativas pelas escolhas	53
Quadro 6: Categorias para organização dos estudos encontrados.....	55
Quadro 7: Trabalhos que mostraram previamente aproximações com a nossa investigação...57	
Quadro 8: Resumo da leitura direcionada às seções introdutórias	59
Quadro 9: Enquadramento ou não às regras de escolha dos documentos	61
Quadro 10: Índices.....	62
Quadro 11: Códigos de análise.....	63
Quadro 12: Categorias de análises.....	65
Quadro 13: Estratégia para o desenvolvimento da compreensão leitora.....	79
Quadro 14: Trabalhos analisados que constituem o corpus da investigação.....	115
Quadro 15: Local e sujeitos pesquisados dos 8 (oito) trabalhos analisados	120
Quadro 16: Pressupostos epistemológicos dos 8 (oito) trabalhos analisados.....	123
Quadro 17: Pressupostos metodológicos dos 8 (oito) trabalhos analisados	124
Quadro 18: Objetivos gerais dos 8 (oito) trabalhos analisados	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de Matrículas na Educação Básica de 2016 a 2020.....	36
Tabela 2: Resultado da organização	56
Tabela 3: Produção de dissertações (D) e teses (T) 2015 a 2019 entre mulheres (M) e homens (H) (Área de Concentração – Educação/Educação do Indivíduo Especial)	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Dissertações e Teses 2015 a 2019 (Área de Concentração – Educação/Educação do Indivíduo Especial).....	117
Gráfico 2: Produção de conhecimentos de dissertações (D) e teses (T) por Regiões do Brasil entre 2015 a 2019 (Área de Concentração – Educação/Educação do Indivíduo Especial)....	118
Gráfico 3: Esferas às quais pertenciam os 8 (oito) trabalhos analisados.....	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
- ABC – Ação Básica Cristã
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAP – Colégio de Aplicação
- CDPD – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
- CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos
- CEJA - Centro de Estudos de Jovens e Adultos
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CIDD – Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades
- CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
- CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
- CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONFINTEAs – Conferências Internacionais de Educação de Adultos
- CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
- CPC – Centro de Popular de Cultura
- DCN-EJA – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos
- DLE – Diagnóstico de Leitura e Escrita
- DNE – Departamento Nacional de Educação
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENEJA – Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
- FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
- FAPESC – Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
- FENASP – Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi
- FUNDEB – Fundo de Financiamento da Educação Básica
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

IFC – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

MEB – Movimento de Educação Básica

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MES – Ministério da Educação e Saúde

MCP – Movimento de Cultura Popular

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização da Nações Unidas

PAEE – Público-alvo da Educação Especial

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNA – Política Nacional de Alfabetização

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE-EI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNLD EJA – Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESP – Secretaria de Educação Especial

SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TDE – Teste de Desempenho Escolar

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS PALAVRAS.....	33
2	ESCOLHAS E CAMINHOS TRILHADOS PARA A REALIZAÇÃO DESTA INVESTIGAÇÃO.....	43
2.1	REFLEXÕES SOBRE A ESCOLHA DE ARTICULAÇÃO ENTRE OS MÉTODOS: ESTADO DO CONHECIMENTO E ANÁLISE DE CONTEÚDOS.....	43
2.2	PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	48
3	DISCUSSÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA EM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	67
3.1	O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA: CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	67
3.2	A FORMAÇÃO LEITORA EM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E CONCEITUAIS.....	82
3.3	A LEITURA E A FORMAÇÃO DO/A LEITOR/A COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO DO/A ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	101
4	ANÁLISES DAS DISCUSSÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LEITURA, DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DE DEFICIÊNCIA E DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS DISSERTAÇÕES E TESES INVESTIGADAS.....	115
4.1	CARACTERIZAÇÃO DOS 8 (OITO) TRABALHOS INVESTIGADOS.....	115
4.2	DISCUSSÃO DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA, DE DEFICIÊNCIA, DE EJA E DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS 8 (OITO) TRABALHOS ANALISADOS.....	131
4.2.1	Concepção de Leitura.....	131
4.2.2	Concepção de Deficiência.....	141
4.2.3	Concepção de Educação de Jovens e Adultos.....	145
4.2.4	Concepção de Educação Inclusiva.....	151
5	CONCLUSÕES.....	159
	REFERÊNCIAS.....	165

APÊNDICES	177
APÊNDICE A: LEITURA GERAL DOS 9 TRABALHOS DA ANÁLISE GERAL.....	177
APÊNDICE B: LEITURA DIRECIONADA ÀS SEÇÕES INTRODUTÓRIAS DOS 9 TRABALHOS DA ANÁLISE GERAL	186
APÊNDICE C: LEITURA DIRECIONADA ÀS SEÇÕES DE PERCURSO METODOLÓGICA DOS 9 (NOVE) TRABALHOS DA ANÁLISE GERAL	196

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

O Brasil possui um dos índices mais elevados de analfabetismo da América Latina e segundo Ferreira (2009), atualmente, os jovens e adultos que apresentam alguma deficiência compõem uma ampla parte dessa população de analfabetos. Sujeitos que muitas vezes trazem consigo reflexos de um processo histórico marcado pela exclusão, segregação e negação de seus direitos humanos e que possuem de modo equivocado, sob a ótica do pensamento social, político, cultural e pedagógico, a escolarização regular como um parâmetro para defini-los como atores sociais e cidadãos (ARROYO, 2017). Por este motivo é que nesta dissertação nos propomos à reflexão sobre a temática: o desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes com deficiência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva da Educação Inclusiva.

A justificativa e o interesse para a realização desta investigação se concentra em três aspectos: interesse pessoal, interesse acadêmico e interesse social. Em relação ao interesse pessoal destaco a influência das minhas experiências e trajetória de vida relacionada a muitos momentos e espaços de exclusão, pois sou mulher preta, provenho da classe baixa, sou e sempre fui estudante de escola pública. Com minhas experiências e vivências, senti a necessidade de que a inclusão fosse mais que um mero discurso. A superação e o combate contra o preconceito marcaram e marcam minha formação.¹

Além disso, algumas experiências em instituições como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), permitiram nascer um olhar para profissões que atuassem com pessoas com deficiência. Nesse processo, pude perceber que a minha paixão por ensinar e pela educação poderiam contribuir com objetivo que havia se estabelecido dentro de mim, isto é, trabalhar com pessoas com deficiência.

Esse objetivo tomou mais força com o ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Neste espaço surgiu o interesse e marcou o início de estudos e pesquisas realizadas nos componentes curriculares ofertados no curso sobre a temática Educação Inclusiva, em especial, na disciplina de Educação Inclusiva e de Psicologia e Educação, as quais permitiram conhecer e refletir acerca da inclusão de estudantes que necessitam do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Já a delimitação de trazer um olhar mais específico para a EJA em diálogo com a perspectiva da Educação Inclusiva ocorreu com a oportunidade de participar do projeto de Iniciação Científica financiado

¹ Uso neste relato a primeira pessoa do singular, pois este trecho está relacionado a uma vivência pessoal com o objeto de pesquisa.

pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (PIBIC/FAPESB), no período de agosto de 2015 a julho de 2017, do qual resultou na publicação de um artigo para a revista *Práxis Educacional*, em 2017, sob o título: “A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação de jovens e adultos: algumas discussões” (REIS; MIRON, 2017) e, em seguida, pela realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação com a mesma temática, ambos trabalhos sob orientação da Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Alves de Oliveira Reis.

Ademais, na justificativa e interesse pessoal relaciono as minhas experiências profissionais. Uma dessas experiências foi a atuação como docente em um projeto social com crianças e adolescentes carentes, a qual possibilitou-me o contato com inúmeras realidades de vida e produziu em mim um grande amadurecimento pessoal e profissional. Outra experiência foi atuar como docente e lecionar disciplinas como Sociologia e Filosofia em cursos técnicos de uma instituição pública, um momento de muito aprendizado, visto que fora a minha primeira experiência com jovens e adultos. Por fim, destaco os anos de 2018 e 2019 nos quais pude me envolver e atuar com docente nos Anos Iniciais da Educação Básica, o que pontuo como um movimento muito relevante, pois foi quando tive a oportunidade de trabalhar com estudantes com deficiência² nas turmas que lecionei.

O ingresso no Mestrado Acadêmico no Instituto Federal Catarinense, a participação, em 2020 e 2021, no projeto de pesquisa “Estratégias para a compreensão leitora: processos formativos e educativos”, além da inserção no Grupo de Pesquisa “Processos Educativos” e na linha de pesquisa “Processos Educativos e Inclusão”, todos coordenados pela orientadora desta investigação, culminaram na aproximação com o tema que norteiam as nossas reflexões. As discussões nos projetos trazem em seu bojo o objeto de estudo a leitura, algo que oportunizou o contato e aprofundamentos em estudos sobre a compreensão leitora.

Com base nas reflexões realizadas nesses espaços e, posteriormente, com a oportunidade de aprovação de uma bolsa junto à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) surgiu a construção dessa proposta investigativa. Cabe destacar aqui que, inicialmente, o projeto de trabalho submetido à Fapesc tinha o objetivo de analisar as concepções de docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA – Anos Iniciais) em

² Atuei nesses dois anos em quatro turmas e cada uma delas havia um estudante com deficiência. O exercício da minha profissão nesse período me fez ter contato com estudantes com Síndrome de Down, Deficiência Intelectual (DI) e Autismo.

relação aos processos de compreensão leitora sob a perspectiva da Educação Inclusiva no município de Camboriú/SC.

Entretanto, não conseguimos dar continuidade à proposta inicial cuja característica era ser uma investigação de campo. A primeira versão havia sido submetida e aprovada no período em que se instaurou e expandiu a pandemia Covid-19 no Brasil e, com isso, encontramos muitos entraves para entrar em contato com as escolas e os/as docentes, de modo a verificar a disponibilidade de participação na pesquisa. Foram inúmeras tentativas sem retorno ao longo de oito meses e que demonstraram uma certa barreira para a efetivação do processo investigativo.

Diante disso, não conseguimos cumprir o cronograma previsto para o primeiro ano da bolsa. Por isso, solicitamos junto à coordenação de bolsas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e à Fapesc a alteração do nosso projeto, o que foi aprovado, de modo a transformá-lo em uma revisão bibliográfica (BRIZOLA; FANTIN, 2016; MOROSINI, 2015), utilizando o método de Estado do Conhecimento (MOROSINI, 2015). Assim, direcionamos a nossa investigação para a construção de um mapeamento e categorização de trabalhos que articulassem discussões sobre o desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes com deficiência da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva.

Com essa alteração apontamos a justificativa e o interesse acadêmico desta investigação, pois vemos a nossa pesquisa como uma possibilidade de dar visibilidade para os trabalhos que trazem aproximação com a temática apresentada e de entendermos como eles têm sido desenvolvidos e contribuído na busca por uma educação de qualidade, inclusiva e sustentável. O que vai ao encontro dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS/ONU), especialmente: objetivo 4, que traz como finalidade a proposta de assegurar uma Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade, além de propor a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos/as; e, objetivo 8, que se propõe ações fomentadoras para o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno, produtivo e trabalho decente para todos/as (ONU, 2018). Além de oportunizar o fortalecimento da ciência com o desenvolvimento de uma investigação que se configura como uma produção de conhecimento.

Esta investigação encontra a sua justificativa e interesse social quando observamos os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD), no ano de 2019. Os dados apresentados mostram que o Brasil, em 2019, possuía cerca de 11 milhões de pessoas com 15

anos ou mais de idade, a faixa etária do público-alvo da EJA, analfabetas. Conforme o relatório, esse número equivale a uma taxa de 6,6% do número geral (IBGE, 2019). Por mais que em nossa compreensão, baseada nos apontamentos de Arroyo (2017), a escolarização não pode ser utilizada como um parâmetro para definir as pessoas como atores sociais e cidadãos, a educação é um direito de todos/as a ser garantido e não se resume apenas ao acesso, sinalizados tanto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) como na Lei nº 9394/96 que apresenta a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), mas é reconhecido desde a Declaração dos Direitos Humanos como: uma forma de “[...] fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948, p. 4). Por isso, precisa proporcionar a todos/as estudantes uma educação que contemple a permanência, o sucesso e a qualidade dos processos educativos.

Outro ponto refere-se aos dados de 2018 do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), realizado pela Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro, que desde 2001 realizam pesquisas para verificar questões voltadas ao alfabetismo no Brasil, os quais mostram um número de 31,5% de analfabetos no país. Embora esse número tenha caído de 12%, em 2001, para 4% em 2015, os números voltaram a crescer em 2018, chegando a 8%. Salientamos que esses dados foram obtidos por intermédio das entrevistas realizadas em todas as regiões do país, englobando áreas urbanas e rurais, e pessoas de faixa etária entre 15 a 64 anos, ou seja, idades que compõem o público-alvo da EJA. A partir dos dados da pesquisa, constatou-se que de cada 10 brasileiros 3 são analfabetos funcionais (AÇÃO EDUCATIVA, 2018).

Mais um apontamento que conduz a justificativa e interesse social se encontra nos dados do Censo Escolar disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os quais ratificam que no contexto nacional há a presença de matrículas de estudantes com deficiência na modalidade EJA. Como podemos observar na Tabela 1 abaixo.

Tabela 1: Número de Matrículas na Educação Básica de 2016 a 2020

ANO	MATRÍCULAS DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA	MATRÍCULAS DE ESTUDANTES NA EJA	MATRÍCULAS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EJA
2016	42.822.497	3.317.376	166.632
2017	42.388.705	3.425.560	119.921
2018	42.092.512	3.369.032	129.680
2019	41.689.716	3.094.755	125.521
2020	41.316.136	2.817.740	130.771

Fonte: Produzido pela pesquisadora a partir dos dados do Censo Escola – Inep (2016-2020).

Diante dos dados constatamos uma queda de 15,06% no número de matrículas de estudantes na EJA entre 2016 a 2020. O que já aponta a urgência de estudos que ajudem a perceber as problemáticas existentes, as quais têm resultado nessa diminuição no número de matriculados/as. No que se refere ao quantitativo relacionado a pessoas com deficiência, percebemos uma baixa de 28,03% de 2016 para 2017, mas um aumento entre os últimos dois anos, de maneira a demarcar a presença desse público nessa modalidade. É preciso ressaltar que esse fenômeno de quedas nas matrículas tem sido presente em todo território brasileiro, como comprovam os estudos de Ventura e Oliveira (2021), bem como nas pesquisas de Haas e Gonçalves (2015) e Haas, Silva e Ferraro (2017), os quais constatam também que o quantitativo do número de matrículas de estudantes com deficiência na EJA é maior em escolas especiais.³

À vista disso, conforme a temática escolhida, bem como as nossas justificativas e interesses apresentados, a problemática que passou a conduzir o nosso olhar e organização dessa investigação foi: o que revelam as produções acadêmicas de dissertações e teses publicadas na biblioteca virtual do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre o desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes com deficiência da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva? Fundamentados nesta questão problema, estruturamos o nosso objetivo geral em: analisar, por meio de um Estado do Conhecimento, o que revelam as discussões das produções acadêmicas de dissertações e teses publicadas na biblioteca virtual do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes sobre o desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes com deficiência da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva, em um recorte temporal de 2008 a 2019. Com base no objetivo geral delinhamos e elaboramos os objetivos específicos em:

- Compreender como se dá a produção de conhecimento sobre o desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes com deficiência da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva.

³ Os dados relativos da Tabela 1 são para ilustrar a relevância do nosso estudo, dado que há a comprovação da presença de estudantes com deficiência na EJA. Entretanto, não é objetivo da nossa investigação trazer análises e aprofundamentos reflexivos sobre a questão do ingresso de estudantes com deficiência na EJA e até mesmo sobre a queda no número de matrículas na modalidade. Fizemos o destaque de alguns estudos, mas salientamos a necessidade de mais investigações a respeito desta temática. Além disso, pontuamos a relevância do Fórum EJA Brasil, cujo o espaço de encontros, mobilizações e articulações contemplam discussões pertinentes para a EJA. Como é o caso da realização do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJAs. Essa mobilização pode ser percebida em vários documentos presentes no site oficial <http://forumeja.org.br/> e abrange as especificidades dos Fóruns Regionais que estão de igual modo vinculados ao Fórum EJA Brasil.

- Discutir sobre as concepções de leitura e de formação do/a leitor/a da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Inclusiva.
- Identificar quais as concepções de Leitura, de EJA, de Deficiência e de Educação Inclusiva aparecem nas dissertações e teses investigadas.

Cabe destacar que este recorte temporal foi demarcado, porque no ano de 2008 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (BRASIL, 2008a) e ocorreu a promulgação do Decreto nº 6.571⁴, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), o qual regulamenta o AEE, que estava no parágrafo único do Art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Outra justificativa que fundamenta a delimitação até o ano de 2019 foi o fato desta investigação ter iniciado no ano de 2020 e a nossa proposta foi trabalharmos com dissertações e teses já publicadas. Logo, percebemos que esse período de onze anos desde a publicação dos documentos legais até 2019 nos auxiliaria a perceber evoluções e/ou retrocessos referentes a temática apresentada.

Acrescentamos que optamos pela utilização (como local de pesquisa) o banco de dados da biblioteca virtual do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes⁵. Essa escolha se deu por considerarmos a relevância desse repositório de trabalhos e a confiabilidade das informações fornecidas por ele. Ideia essa corroborada por Brejo (2007) ao afirmar que o banco de dados da Capes é eficiente em oferecer de forma precisa, completa e abrangente as informações necessárias sobre trabalhos acadêmicos-científicos de todo território nacional e de diversas áreas do conhecimento. Ademais, esse campo de busca de dados é responsável

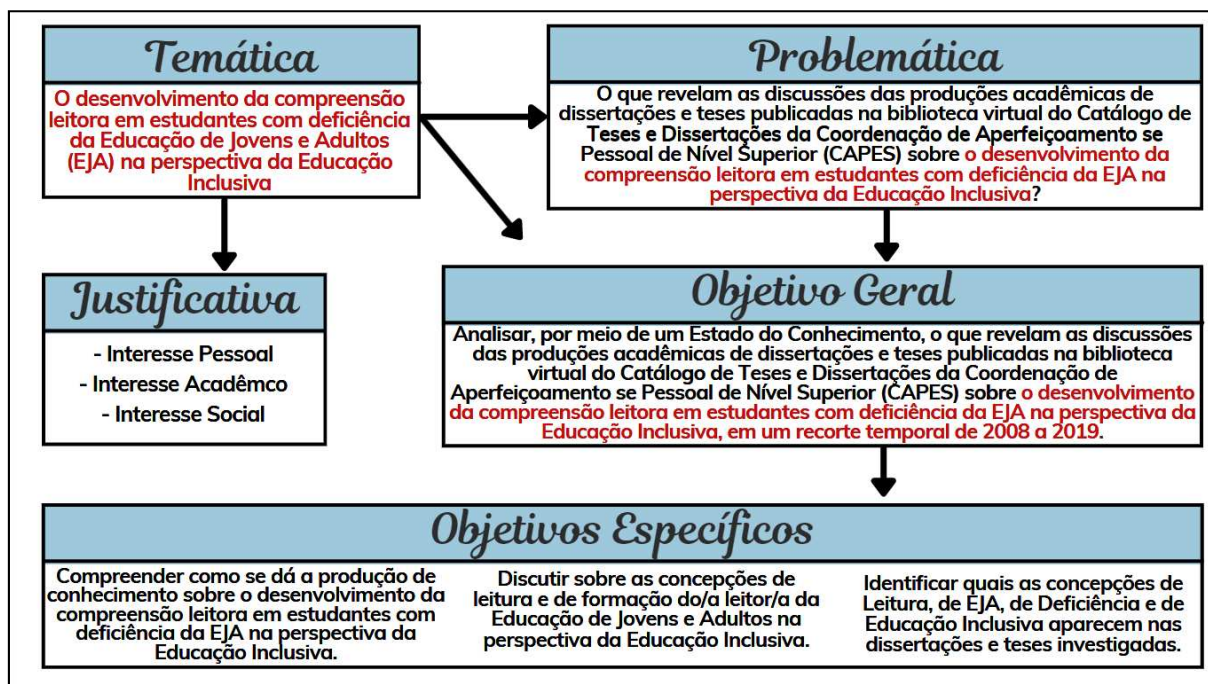
[...] por atividades que envolvem quatro linhas de ação: acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional e, avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, tendo como princípio a busca de um padrão de excelência acadêmica sempre maior dos mestrados e doutorados nacionais [...] (BREJO, 2007, p. 15).

Na Figura 1 trazemos a sistematização dos pontos chave que foram apresentados até agora nesta seção introdutória.

⁴ Esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011).

⁵ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Figura 1: Sistematização dos pontos de delimitação e introdutórios da investigação



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora.

Salientamos que para abordar a temática aqui apresentada tomamos por base conceitos-chave que estão presentes ao longo desta investigação, a saber: Leitura, Deficiência, EJA e Educação Inclusiva. Por mais que estes eixos sejam refletidos em maior profundidade nas seções posteriores, aqui queremos ressaltar de maneira breve o nosso posicionamento em incorporá-los em nossa discussão. Assim, pontuamos que entendemos a Leitura articulada à linguística, à prática social e envolve: a interação entre autor, texto e leitor/a; o processo de ensino-aprendizagem relacionado diretamente à mediação docente, visto que o ato de ler não é algo natural; e, por fim, os sentidos e significados atribuídos pelo/a leitor/a quando está realizando a leitura. Em relação à Deficiência nosso entendimento está inteiramente articulado com as discussões e reflexões evidenciadas no modelo social de deficiência, o qual aponta para esta como uma extensão e expressão das diferenças, por conseguinte, da diversidade humana. A EJA é entendida aqui como uma modalidade de ensino da Educação Básica que deve estar pautada na promoção de uma educação como direito humano e nos princípios democráticos como: gratuidade, qualidade social referenciada, equidade, liberdade, contra-hegemônica, integral, cidadã, inclusiva e ao longo da vida. Por último, a nossa concepção sobre a Educação Inclusiva está voltada a sua transversalidade na educação, ou seja, abarca tanto a Educação Infantil até o Ensino Superior e está baseada no entendimento do direito de todos/as à inclusão no ambiente escolar, independente das especificidades e singularidades, pois o princípio desta

modalidade é o trabalho com as diferenças. Na Figura 2 trazemos a sistematização desses conceitos-chave e os/as autores/as que nos ajudam no embasamento.

Figura 2: Conceitos-chave presentes nesta investigação

<i>Leitura</i>	<i>Deficiência</i>
Compreendemos a leitura a partir da Linguística e como prática social, que envolve: a interação entre autor, texto e leitor/a; o processo de ensino-aprendizagem a qual se relaciona com a mediação docente, uma vez que ela não é algo natural; e os sentidos e os significados que atribuídos pelo/a leitor/a durante o ato de ler.	Compreendemos a deficiência dentro do modelo social, que aponta para esta como uma extensão e expressão das diferenças e, por conseguinte, da diversidade humana
(LEFFA, 1996; KOCH; ELIAS; 2010; GUEDES; SOUZA, 2011; SCHARDOSIM, 2015)	(SASSAKI, 2002a, 2002b, 2006; MANTOAN, 2006; DINIZ, 2007; ROPOLI et al, 2010; FEMINELLA; LOPES, 2016)
<i>Educação de Jovens e Adultos</i>	<i>Educação Inclusiva</i>
Compreendemos a EJA como uma modalidade da Educação Básica que deve estar pautada na promoção de uma educação como um direito humano e nos princípios democráticos como: gratuidade, qualidade social referenciada, equidade, liberdade, contra-hegemônica, integral, cidadã, inclusiva e ao longo da vida.	Um perspectiva de educação transversal, ou seja, que abarca tanto a Educação Infantil até ao Ensino Superior, e que deve estar baseada no entendimento do direito de todos os sujeitos, como ou sem deficiência, a inclusão no ambiente escolar mediante a compreensão e o trabalho com as diferenças que conduza ao sucesso e qualidade da educação
(FREIRE, 1986; PAULA; OLIVEIRA, 2011; JARDILINO; ARAÚJO, 2015; SILVA, 2018; FINATTO; SANT'ANNA, 2020)	(MANTOAN, 2006; DINIZ, 2007; ROPOLI et al, 2010; BARCELOS, 2012; FINATTO; SANT'ANNA, 2020)

Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora.

Acrescentamos que optamos pela utilização dos termos estudantes com deficiência e/ou pessoas com deficiência ao longo da nossa investigação, exceto em citações diretas que trazem muitas vezes a referência das nomenclaturas que eram utilizadas em determinadas épocas e contextos históricos e sociais. Informamos que essa nossa escolha é fundamentada em autores como Sasaki (2002a), ao declarar que as terminologias possuem grande importância, pois traduzem as compreensões e o olhar destinado às pessoas com deficiência ao longo da história; e, como já apresentado, pela nossa aproximação com leituras, discussões e reflexões que compreendem a deficiência no modelo social (SASSAKI 2002a, 2006; DINIZ, 2007; FEMINELLA; LOPES, 2016).

Finalizamos esse ponto de escolha salientando o que esses autores supracitados nos alertam. Para eles, em uma sociedade inclusiva não se aceita e não se pode aceitar termos como: “inválido”, “incapaz”, “anormal”, “retardado”, “débil”, “ineducável” ou “portadores”, os quais foram utilizados ao longo da história de forma pejorativa para se referir as pessoas com deficiência e contribuíram para a construção de diversas formas e espaços de exclusões. Além disso, esclarecemos que embora nesta investigação o nosso olhar seja sobre os/as estudantes

com deficiência, não concebemos estes como um grupo à parte, ou isolado, pois englobam a totalidade dos sujeitos que compõem a modalidade. Todos/as são participantes da EJA.

Concluimos esta seção destacando que além da introdução, esta investigação contém outras quatro seções. A segunda seção apresenta o percurso metodológico para o desenvolvimento desta investigação, com reflexões sobre a nossa escolha de utilizar o método de Estado do Conhecimento (MOROSINI, 2015) em articulação com o método de Análise de Conteúdos (BARDIN, 2011), além de demarcar os procedimentos para coleta e análise de dados. A terceira seção traz um diálogo reflexivo sobre o desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva e se configura como a nossa base teórica utilizada para a construção das análises dos resultados desta investigação. Na quarta seção, abordamos sobre os resultados obtidos por meio das análises realizadas nos 8 (oito) trabalhos que constituem o nosso *corpus* investigativo. Já a quinta, por fim, reporta-se às nossas conclusões.

2 ESCOLHAS E CAMINHOS TRILHADOS PARA A REALIZAÇÃO DESTA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção, inicialmente procuramos tecer algumas reflexões que culminaram na escolha do percurso metodológico, isto é, a utilização articulada entre os métodos Estado do Conhecimento (MOROSINI, 2015) e Análise dos Conteúdos (BARDIN, 2011), assim como da abordagem desta investigação. Em seguida apresentamos os direcionamentos e escolhas feitas para a realização da coleta e análise dos dados. Posteriormente descrevemos os procedimentos de coletas de dados que resultaram na construção do *corpus* da nossa investigação, o qual é composto por 8 (oito) trabalhos, sendo 5 (cinco) dissertações e 3 (três) teses. Por fim fazemos a descrição da análise de dados realizada nestes 8 (oito) trabalhos.

Objetivo contemplado nesta seção: Compreender como se dá a produção de conhecimento sobre desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes com deficiência da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva.

2.1 REFLEXÕES SOBRE A ESCOLHA DE ARTICULAÇÃO ENTRE OS MÉTODOS: ESTADO DO CONHECIMENTO E ANÁLISE DE CONTEÚDOS

A definição do percurso metodológico é sempre um grande desafio, pois é diante das seleções de inclusões e exclusões que definimos o caminho a trilhar em busca de se alcançar os objetivos propostos. À vista disso, ressaltamos que a escolha pela realização de uma revisão bibliográfica (BRIZOLA; FANTIN, 2016; MOROSINI, 2015), com a utilização do método de Estado do Conhecimento (MOROSINI, 2015) ocorreu por o considerarmos como melhor opção para respaldar e legitimar o percurso investigativo que nos propomos a realizar sobre a temática apresentada anteriormente. Esta percepção está fundamentada ao tomarmos por base os objetivos que norteiam a utilização deste método. Isso porque o Estado do Conhecimento procura

Conhecer, sistematizar e avaliar a produção científica da área da Educação na contemporaneidade; elaborar produção textual, apoiada em princípios de estado de conhecimento sobre a temática da tese ou dissertação; subsidiar a construção da dissertação e/ou tese em educação; cultivar *habitus* científico, visando à prática de pesquisa articulada à realidade; e compreender a produção científica na perspectiva do seu campo (MOROSINI, 2015, p. 110).

Para Ferreira (2002), as pesquisas denominadas Estado da Arte ou Estado do Conhecimento têm ganhado cada vez mais espaço no meio acadêmico justamente por assumirem o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes

campos do conhecimento em um caráter inventariante e descritivo. Sob esse prisma, Haddad (2002, p. 9) aponta a importância desse método não só pela possibilidade de em um recorte temporal realizar uma sistematização de um determinado campo de conhecimento, mas por ser utilizado para “[...] reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura”.

Vale destacar que a nossa investigação é caracterizada como um Estado do Conhecimento (MOROSINI, 2015) e não um Estado da Arte. Mesmo que, como nos apresentam Romanowski e Ens (2006), as pesquisas de Estado do Conhecimento e de Estado da Arte entrem na categoria de estudos de revisão de mapeamento, atualmente, elas vêm sendo conceituadas de modos diferentes por apresentarem um aspecto divergente: o campo de coletas de dados. Os estudos que apenas abordam um setor das publicações (no nosso caso somente dissertações e teses) sobre um tema estudado estão recebendo a denominação de Estado do Conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006; MOROSINI, 2015). Já as pesquisas com método Estado da Arte são aquelas caracterizadas por abarcarem de forma sistemática “[...] toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções [...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Apesar dessa diferença tanto um como outro trazem como características: a delimitação do tema/objeto de pesquisa; problemática; objetivos; identificação da(s) fonte(s) de pesquisa; recorte temporal; identificação dos descritores/termos e ferramentas de busca; levantamento do material; tabulação dos dados do resumo; leitura preliminar; categorização; síntese preliminar e escolha dos trabalhos selecionados para análise profunda; leituras dos trabalhos escolhidos para análise profunda; e, por fim, análise e conclusões (ROMANOWSKI; ENS, 2006; SANTOS *et al.*, 2020).

Ademais, Morosini e Fernandes (2014), Morosini (2015) e Miron e Schardosim (2020) ao trazerem em seus trabalhos reflexões sobre o método, ajudam-nos a compreender que a sistematização, mapeamento, categorização de estudos ocorrem dentro de uma área específica de produção do conhecimento e pode ser realizada em distintos bancos de dados. Diante disso, entendemos que o Estado do Conhecimento

[...] representa importantes contribuições na constituição do campo teórico de uma área do conhecimento, seja pela identificação das colaborações significativas na

construção da teoria e prática pedagógica, ou por buscar sinalizar as restrições e desafios acerca do campo em que se move a pesquisa e possibilitar alternativas para soluções de problemas (MIRON; SCHARDOSIM, 2020, p. 3).

Pontuamos que nesta investigação fizemos a escolha por seguir também os polos centrais apresentados por Bardin (2011): a pré-análise, que se refere ao tratamento do material coletado; a exploração do material, em que são realizados a categorização e a codificação; e o tratamento dos resultados, que se reporta a utilização da inferência e interpretação. Destacamos que estes pontos serão aprofundados a seguir nos próximos parágrafos e que a escolha por utilizarmos o método de Análise de Conteúdos (BARDIN, 2011) para analisarmos o material coletado ocorreu porque a nossa proposta investigativa sugere uma análise que não fosse restrita somente aos resumos. Logo, concordamos com o pensamento de Moraes (1999) ao declarar que este método de análise fornece subsídios para articulações, reflexões e discussões com o uso de descrições sistemáticas, sejam elas qualitativas e/ou quantitativas. Pode assim auxiliar expressivamente na interpretação e compreensão das mensagens e seus significados “[...] de toda classe de documentos e textos” (MORAES, 1999, p. 2), porquanto requer a utilização de um olhar mais aprofundado, ou seja, vai além de uma leitura convencional.

Os conjuntos de técnicas elaborados pela autora Bardin (2011) contribuem com a organização, a exploração, a categorização e o tratamento dos dados coletados, de modo a ajudar nos aprofundamentos analíticos e reflexivos previstos na utilização do Estado do Conhecimento (MOROSINI, 2015), como será visto na seção 2.2 que aborda a respeito dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

A pré-análise é o momento de organização dos dados para a análise. Conseqüentemente, após todo o processo de coleta de dados, nesta fase o/a pesquisador/a procura delinear a estruturação dos materiais, de maneira a auxiliar a sua visualização do que é de fato possível analisar e quais lacunas existentes precisam ser sanadas a partir da continuidade da coleta. Para a autora Bardin (2011), esta etapa é marcada por três missões: a escolha dos documentos que serão submetidos à análise; a formulação das hipóteses e objetivos; e a elaboração de indicadores que possam ser fundamentais para a interpretação final. Vale pontuar que essas missões acabam incorporando um conjunto de técnicas que devem ser feitas nesta etapa, as quais estão apresentadas no Quadro 1 com seus respectivos objetivos, porém, como nos adverte Bardin (2011), elas não necessariamente ocorrem em ordem cronológica. No Quadro 1 a seguir estão as técnicas e seus objetivos.

Quadro 1: Técnicas que devem ser realizadas na pré-análise

TÉCNICA		OBJETIVOS
a)	Leitura Flutuante	Conhecer de uma forma mais geral os documentos coletados.
b)	Escolha dos Documentos	Escolher nos documentos coletados os que podem fornecer as informações necessárias para responder a problemática e possivelmente constituirão o <i>corpus</i> ⁶ que será analisado com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.
c)	Formulação de Hipóteses e Objetivos	Estabelecer as hipóteses que se pretende verificar por meio dos procedimentos de análises e os objetivos que serão propostos para a formulação do quadro dialógico entre teoria e resultados obtidos que serão utilizados.
d)	Referenciação dos Índices e a Elaboração de Indicadores	Determinar os critérios que serão unidades de comparação dentro da categorização para a análise temática e a modalidade de codificação para o registo de dados.
e)	Preparação do Material	Preparar todo o material reunido em uma configuração mais formal e limpa para a análise.

Fonte: Produzido pela pesquisadora fundamentada em Bardin (2011).

A exploração do material é caracterizada como o momento em que se realiza as etapas de codificação e categorização. A codificação é quando transformamos os dados brutos por recorte das unidades de registro (podem ser palavra, tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento), unidades de contexto (determinadas pelos critérios de custo e a pertinência) e enumeração que estará baseada na presença (ou ausência), frequência, frequência ponderada, intensidade, direção, ordem e co-ocorrência (análise de contingência). Já categorização é o movimento de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto baseados em critérios que podem ser semântico, sintático, léxico ou expressivo, mas que devem ser previamente definidos.

No último polo, isto é, o tratamento dos resultados, procura-se analisar de maneira mais densa os dados, com o uso da inferência e da interpretação proposta por Bardin (2011). O propósito é compreender o que os dados apresentam, como dialogam ou não entre si e suas ligações com o aporte teórico. Para isso, são considerados: o emissor ou produtor da mensagem; o indivíduo (ou grupo) receptor da mensagem; a mensagem propriamente dita; e, o *médium*, o canal por onde a mensagem foi enviada.

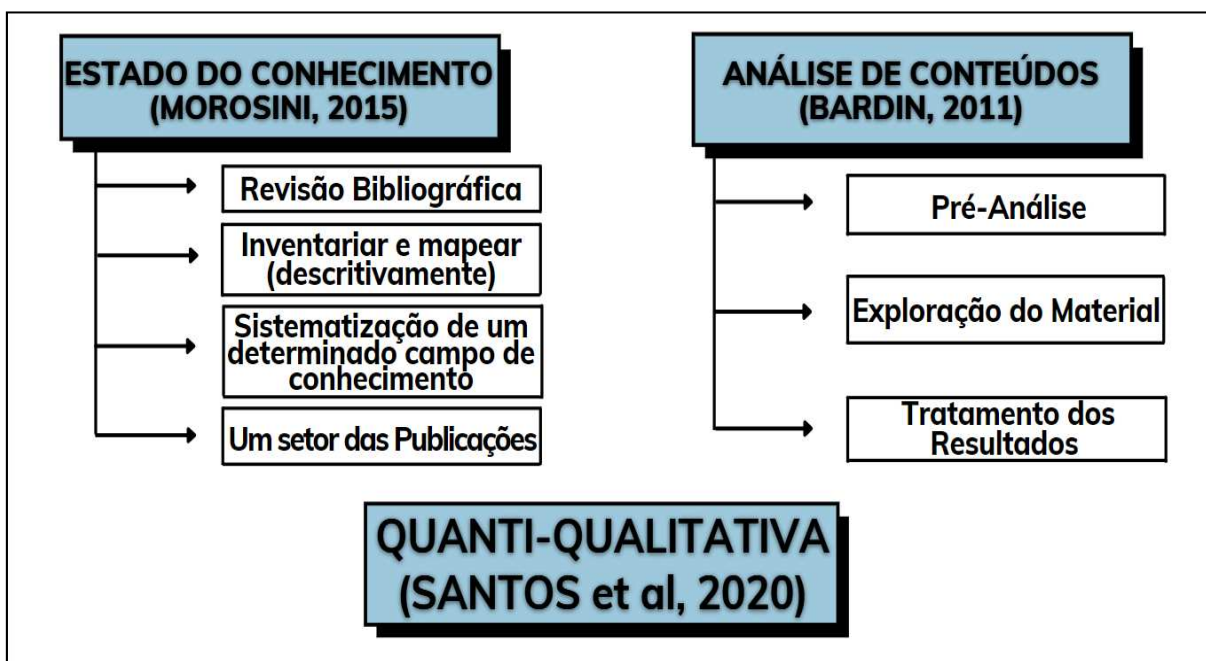
É diante desses aspectos apresentados, que optamos pela utilização articulada entre os métodos Estado do Conhecimento (MOROSINI, 2015) e Análise de Conteúdos (BARDIN, 2011) com a intenção de alcançarmos os objetivos propostos nesta investigação. O primeiro

⁶ O *corpus* é o conjunto de documentos obtidos para serem submetidos aos procedimentos analíticos. (BARDIN, 2011, p. 126).

utilizado mais enfaticamente para a coleta, mapeamento, categorização e análises gerais. E o segundo para execução das análises específicas e profundas.

Por fim, ressaltamos que no decurso da realização desta investigação e com a articulação entre o método Estado do Conhecimento (MOROSINI, 2015) e o método Análise de Conteúdos (BARDIN, 2011), percebemos que a nossa abordagem estava se configurando como quanti-qualitativa (MINAYO; SANCHES, 1993; SANTOS *et al.*, 2020) em decorrência das características presentes para a sua realização. O que ficou mais claro diante da demarcação de Santos *et al.* (2020) ao enfatizarem que no método Estado do Conhecimento temos a presença de uma base quantitativa e outra qualitativa. A base *quanti*, seria por reunir numericamente um determinado número de produções. Já a *quali* relaciona-se a dois fatores: o primeiro, por refletir sobre a construção e a estruturação de uma área de conhecimento com base na análise e reflexão qualitativa desse número; a segunda, por apresentar “[...] um balanço do conhecimento mediante análise comparativa de diversos trabalhos sobre uma temática em questão” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 212). Na Figura 3, apresentamos a sistematização do que foi discutido neste tópico.

Figura 3: Sistematização das discussões sobre os métodos utilizados



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora.

Dito isso, a seguir descreveremos os procedimentos de coleta e análise de dados que resultaram na discussão realizada na seção 4 da nossa investigação, a qual apresenta os resultados.

2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Conforme destacado anteriormente, esta investigação é caracterizada como uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa (MINAYO; SANCHES, 1993; SANTOS *et al.*, 2020). Além disso, é uma revisão bibliográfica (MOROSINI, 2015; BRIZOLA; FANTIN, 2016) baseada na utilização articulada entre os métodos de Estado do Conhecimento (MOROSINI, 2015) e Análise de Conteúdos (BARDIN, 2011). Finalizadas essas delimitações nós começamos os procedimentos de coleta dos dados. Inicialmente procuramos previamente demarcar o percurso que trilharíamos para que não perdêssemos o foco da nossa problemática e dos nossos objetivos. Por conseguinte, construímos um roteiro das etapas e definições que seriam necessárias para auxiliar em nossa organização. Algo que pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2: Roteiro com pontos de definição para organização da coleta de dados

Nº	PONTOS DE DEFINIÇÃO
1	Eixos temáticos para busca
2	Recorte temporal ⁷
3	Local de busca/Banco de dados ⁸
4	Escolha dos descritores/termos e operadores de busca

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Esse roteiro possibilitou que a nossa coleta pudesse se constituir de forma mais sistemática. Ao seguirmos os itens nós estabelecemos os eixos temáticos que nortearam a nossa busca com base no objeto – dissertações e teses que tinham aproximações com a temática sobre o desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes com deficiência da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva – e problemática – o que revelam as produções acadêmicas de dissertações e teses publicadas na biblioteca virtual do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes sobre o desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes com deficiência da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva? – construída para a realização desta investigação. Dessa forma, os eixos temáticos definidos foram: Leitura; Estudantes com Deficiência; Educação de Jovens e Adultos; e Educação Inclusiva. Definimos os eixos temáticos porque consideramos que essa definição nos ajudaria a selecionarmos os descritores/termos e operadores de buscas, os quais serão apresentados posteriormente. Em seguida, como já apresentado e justificado na

⁷ Recorte temporal de 2008 a 2019 (apresentado e justificado na introdução desta investigação).

⁸ Local de busca escolhido foi a biblioteca virtual do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (apresentado e justificado na introdução desta investigação).

introdução, fizemos a escolha do recorte temporal de 2008 a 2019 e do local de busca a biblioteca virtual do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Os descritores/termos que utilizamos para a busca dos trabalhos conforme os eixos temáticos estabelecidos foram: educação de jovens e adultos; educação inclusiva; inclusão; especial; deficiência; compreensão leitora; leitura; escrita. Além disso, fizemos o uso de operadores booleanos⁹ de busca, digitados em letras maiúsculas entre os termos, a saber: AND, NOT e OR. Ainda, optamos pela utilização de um operador de proximidade¹⁰: as aspas. No Quadro 3 trazemos os operadores utilizados e a justificativa pela escolha.

Quadro 3: Operadores booleanos e de proximidade utilizados e justificativa pela escolha

OPERADORES	JUSTIFICATIVA PELA ESCOLHA
AND	Operador utilizado quando buscamos restringir a pesquisa, isto é, objetivávamos encontrar um termo e, obrigatoriamente, o outro que utilizamos nas nossas buscas. Ex.: procuramos encontrar trabalhos que trouxessem o termo educação de jovens e adultos e, obrigatoriamente, compreensão leitora, ou seja, os dois termos precisariam aparecer nas pesquisas encontradas.
OR	Operador utilizado quando buscamos ampliar a pesquisa uma vez que poderíamos encontrar um termo ou outro, ou seja, não havia obrigatoriedade de ter todos os termos. Ex.: procuramos encontrar trabalhos que trouxessem o termo inclusiva ou especial, ou seja, poderia trazer os dois termos, ou um ou outro.
NOT	Operador utilizado quando buscamos excluir um termo dentro das nossas buscas. Ex.: procuramos encontrar trabalhos que trouxessem o termo leitura, mas não associada a escrita, ou seja, apenas um termo poderia aparecer.
ASPAS	Operador utilizado quando buscamos unir termos compostos. Ex.: utilizamos em termos como, por exemplo, “educação de jovens e adultos”, para unificar as palavras.

Fonte: Produzido pela pesquisadora¹¹.

Apresentamos agora a Etapa 1 do procedimento de coleta de dados desta investigação, chamada Busca. Depois das definições apresentadas anteriormente, em junho de 2020 iniciamos à Etapa 1 – Busca, caracterizada pela localização e armazenamento dos dados e materiais coletados, em que fizemos a busca pelos trabalhos no banco da biblioteca virtual do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. E como já relatado, utilizamos os descritores:

⁹ São termos cujo objetivo é auxiliar no percurso de busca. São utilizados para restringir ou ampliar as palavras utilizadas na pesquisa, isso porque os operadores booleanos fazem a definição das relações entre as combinações elaboradas para as buscas realizadas.

¹⁰ São utilizados em conjunto com os operadores booleanos e tem o objetivo de determinar a distância máxima dos termos utilizados, de modo a deixar a pesquisa mais objetiva.

¹¹ Fontes utilizadas:

Disponível em: https://connect.ebsco.com/s/article/Pesquisa-com-Operadores-Booleanos?language=en_US. Acesso em: 19 jun. 2021

Disponível em: https://www.iau.usp.br/biblioteca/images/Estrat%C3%A9gias_de_Busca_compressed.pdf. Acesso em: 19 jun. 2021

educação de jovens e adultos; educação inclusiva; inclusão; especial; deficiência; compreensão leitora; leitura; e escrita.

Sinalizamos que esta etapa é caracterizada apenas pela coleta bruta do material e os procedimentos seguidos foram, em um primeiro momento, no site do banco de dados investigado, no campo de pesquisa escrito “insira o termo”, colocamos os descritores/termos entre aspas e utilizamos de forma alternada os operadores booleanos (AND, OR e NOT) entre eles. No segundo momento, coletamos os trabalhos que se enquadravam no recorte temporal pré-estabelecido. Já no terceiro momento, para cada busca realizada criamos uma pasta no notebook da pesquisadora desta investigação e salvamos todos os trabalhos encontrados. Nossa preocupação, neste momento específico, não era verificar se o estudo se relacionava ou não com o nosso objeto de pesquisa, e sim, coletá-lo, mesmo que posteriormente os trabalhos não fossem utilizados para a análise principal, seja por não se enquadrarem com o objetivo da investigação ou por serem trabalhos repetidos. Por intermédio das buscas realizadas, construímos o Quadro 4 que apresenta o resumo: do número de buscas realizadas, os descritores/termos e operadores utilizados (grifados em vermelho para melhor visualização) e a quantidade dos materiais achados.

Quadro 4: Resumo das Buscas

ETAPA DE BUSCA	TERMOS DE PESQUISA	Nº DE TRABALHOS ENCONTRADOS
1ª BUSCA	“EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS” AND “COMPREENSÃO LEITORA” NOT “ESCRITA” AND “DEFICIÊNCIA” OR “INCLUSÃO” OR “ESPECIAL”	0
2ª BUSCA	“EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS” AND “LEITURA” NOT “ESCRITA” AND “DEFICIÊNCIA” OR “INCLUSÃO” OR “ESPECIAL”	1
3ª BUSCA	“EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS” AND “EDUCAÇÃO INCLUSIVA” AND “COMPREENSÃO LEITORA” NOT “ESCRITA”	0
4ª BUSCA	“EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS” AND “EDUCAÇÃO INCLUSIVA” AND “LEITURA” NOT “ESCRITA”	3
5ª BUSCA	“educação de jovens e adultos” AND “deficiência” AND “compreensão leitora”	0
6ª BUSCA	“educação de jovens e adultos” AND “deficiência” AND “leitura”	7
7ª BUSCA	educação de jovens e adultos AND deficiência AND compreensão leitora	64
8ª BUSCA	educação de jovens e adultos AND deficiência AND leitura	29
TOTAL		104

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Como podemos perceber pelo Quadro 4, foram realizadas 8 (oito) buscas, nas quais cada uma apresentava um conjunto de descritores/termos e operadores diferentes. Cada escolha de busca se deu no processo, visto que quando iniciamos a **primeira busca** utilizando os descritores/termos “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”, “COMPREENSÃO LEITORA”, “ESCRITA”, “DEFICIÊNCIA”, “INCLUSÃO”, “ESPECIAL” não obtivemos nenhum resultado. Nesse sentido, percebemos a necessidade de realizar a **segunda busca** com os mesmos descritores/termos e operadores, mas substituindo “COMPREENSÃO LEITORA” por “LEITURA”¹². Com essa substituição encontramos 1 (um) trabalho. Diante deste quantitativo baixo, realizamos a **terceira busca** colocando, diferentemente, da primeira e segunda o descritor/termo “EDUCAÇÃO INCLUSIVA”, no lugar de “DEFICIÊNCIA”, “INCLUSÃO” e “ESPECIAL”, além disso, utilizamos o descritor/termo “COMPREENSÃO LEITORA”. Nesta busca, não encontramos nenhum trabalho, por este motivo realizamos a **quarta busca** utilizando os mesmos descritores/termos e operadores da terceira busca, mas substituindo “COMPREENSÃO LEITORA” por “LEITURA”. Esta mudança nos levou ao quantitativo de 3 (três) trabalhos. Como o quantitativo de trabalhos ainda era baixo, fizemos a escolha de realizarmos a **quinta busca**, mas desta vez escrevemos os termos em letras minúsculas¹³ e optamos por continuar a utilizar o descritor/termo “educação de jovens e adultos”, todavia, fazer o uso do descritor/termo “deficiência” no lugar de “educação inclusiva”, “inclusão” e “especial” e utilizar o descritor/termo “compreensão leitora”. Com essa configuração de busca não obtivemos nenhum trabalho encontrado, o que resultou na formulação da nossa **sexta busca**. Nesta, fizemos a escolha de utilizar os mesmos descritores/termos da quinta, porém substituir “compreensão leitora” por “leitura”. A troca nos possibilitou encontrar 7 (sete) trabalhos. Dessa forma, partimos para a **sétima busca** e nossa escolha foi utilizar os descritores/termos educação de jovens e adultos, deficiência, compreensão leitora, mas sem estarem entre aspas¹⁴. Como resultado encontramos 64 trabalhos. De modo a seguir a lógica que foi sendo desenhada ao longo do processo, optamos por realizar

¹² Essa escolha de substituição ocorreu por considerarmos que a compreensão leitora está dentro de uma totalidade que é a leitura.

¹³ Percebemos durante o processo que as letras em maiúsculo e minúsculo influenciavam os resultados das buscas, por isso a escolha por mudar o formato das letras, já que nas buscas anteriores o quantitativo de trabalhos encontrados foi baixo.

¹⁴ Essa mudança era para deixar a nossa busca mais abrangente dado que os termos compostos utilizados não estariam mais ligados, ou seja, formando um único termo. Isso foi refletido, por exemplo, quando estivemos em contato com os textos na sétima busca e encontramos vários trabalhos que traziam a palavra compreensão (ligada ao sentido que os sujeitos dão a algo), mas nenhuma referência ao termo leitora.

a **oitava busca**, de modo a utilizar os mesmos descritores/termos e operadores da sétima, porém substituindo compreensão leitora por leitura. À vista disso, obtivemos 29 trabalhos encontrados.

Vale destacar que utilizamos os descritores/termos e operadores exatamente como estão sinalizados no Quadro 4. Além disso, percebemos que não era possível realizar o processo de copiar e colar os descritores/termos no campo de busca do banco de dados. Por isso, todas às vezes que tivemos a necessidade de retornar a essas buscas os descritores/termos e operadores foram digitados devido à percepção de que se as palavras não fossem digitadas e simplesmente copiadas e coladas, o sistema dava um erro de informação. Ademais fizemos a escolha de não utilizarmos nenhum filtro, apenas o do recorte temporal, pois queríamos visualizar quais áreas têm discutido mais sobre a temática investigada, por exemplo, educação; educação especial; linguística. Na Figura 4 está a sistematização desta etapa.

Figura 4: Sistematização da Etapa 1 – Busca



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora.

Após essa apresentação do procedimento de coleta de dados e da Etapa 1, agora apresentamos os procedimentos de análise de dados. Os procedimentos para a execução da análise de dados são a continuidade do processo de coleta apresentado anteriormente e consistem em três etapas: Etapa 2 – Organização; Etapa 3 – Análise Geral; e Etapa 4 – Análise Específica. Especificamente a partir da Etapa 3 nos propusemos a utilizar de forma articulada os métodos Estado do Conhecimento (MOROSINI, 2015) e Análise de Conteúdos (BARDIN,

2011), para a realização da organização, mapeamento, categorização, análises gerais e específicas dos dados coletados.

A Etapa 2 – Organização foi o momento de ordenar os elementos coletados. Nessa etapa, fizemos uma ligeira apreciação ajuizando todo o material encontrado, mas procurando verificar especificamente algumas partes como: título, resumo e palavras-chave. Neste movimento, constatamos a necessidade de fazer a seleção de critérios de observação para que nos direcionassem e nos auxiliassem no percurso de organização e análise dos trabalhos. Agora vamos apresentar no Quadro 5 quais foram eles e as justificativas para a escolha de cada critério.

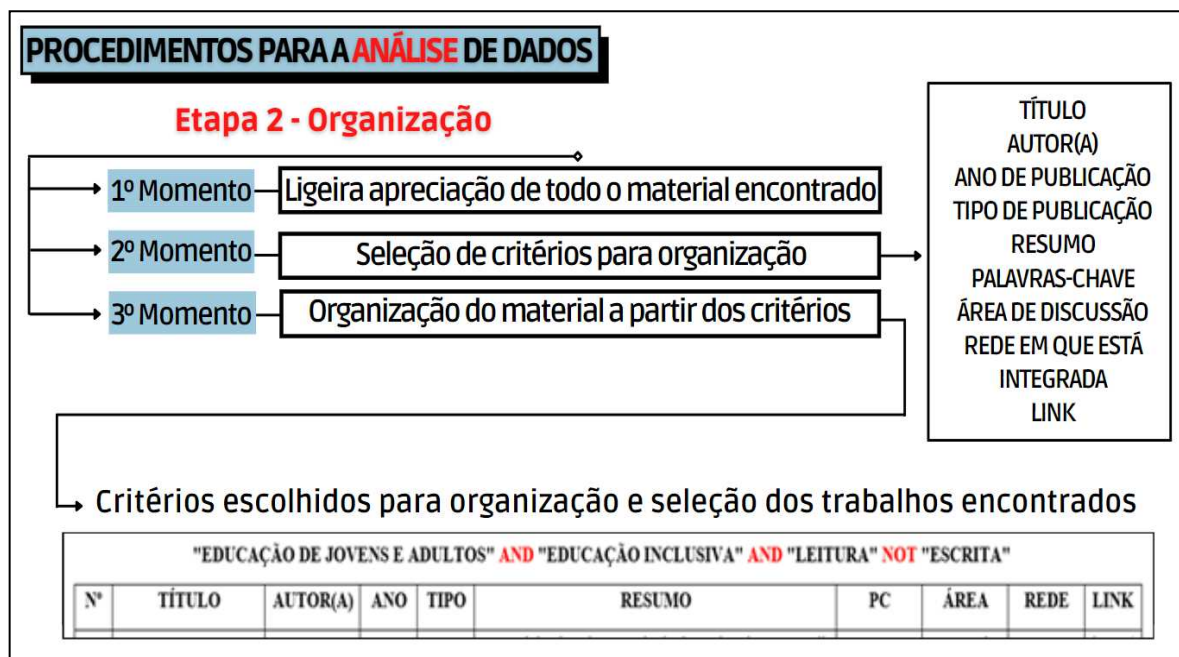
Quadro 5: Critérios observação e justificativas pelas escolhas

CRITÉRIOS	JUSTIFICATIVA PELA ESCOLHA
TÍTULO	Entendemos que o título poderia sinalizar a discussão do trabalho, bem como ser utilizado posteriormente para orientação dentro da análise.
AUTOR(A)	Queríamos entender quem são os sujeitos que escrevem sobre a temática.
ANO DE PUBLICAÇÃO	Os trabalhos que fossem encontrados precisariam estar em um recorte temporal de 2008 a 2019.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Queríamos entender qual tipo de publicação existe mais (dissertações ou teses) sobre a temática.
RESUMO	Este é o que sinaliza os aspectos principais das pesquisas.
PALAVRAS-CHAVE	Estas palavras deveriam sinalizar os pontos principais da discussão do trabalho.
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	Para visualizar quais áreas têm discutido mais sobre a temática investigada (curso: educação; educação especial; linguística)
REDE EM QUE ESTÁ INTEGRADA	Quais esferas de ensino têm possibilitado mais publicações de trabalhos sobre a temática (federal/estadual/municipal/privada).
LINK	Não foi utilizado para análise, mas considerado como um auxílio caso houvesse a perda do trabalho e a necessidade de referenciá-lo.

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Apoiadas nos critérios de observação definidos, os quais nos auxiliaram na organização e seleção dos trabalhos que seriam analisados, criamos no Microsoft Word um documento para organizamos estas informações dos trabalhos em quadros. Aqui cabe esclarecer que para cada busca em que obtivemos algum resultado, isto é, das 8 (oito) buscas 5 (cinco) apresentaram quantitativos de trabalhos, construímos para cada uma 1 (um) quadro específico. Por isso, ao final dessa organização obtivemos 5 (cinco) quadros. Além disso, ressaltamos que nesta etapa não procuramos analisar os trabalhos, apenas, a partir dos critérios de observação, coletar as informações dos trabalhos e preencher os quadros que foram criados. Na Figura 5 aparece a sistematização desta etapa.

Figura 5: Sistematização da Etapa 2 – Organização



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora.

A próxima etapa é denominada Etapa 3 – Análise Geral. Nela começamos a utilizar os pressupostos da Análise de Conteúdos de Bardin (2011). A contribuição disso foi a obtenção de resultados que compõem as análises dos 8 (oito) trabalhos selecionados como *corpus* da investigação e auxiliaram a perceber questões referente à quantidade de publicações por ano; diferenciação dos tipos de publicações, qual tem maior quantidade (dissertações/teses); em que esfera de redes tem mais publicações (municipal, estadual, federal, privada); e as regiões que possuem mais produções. Todas essas questões serão contempladas e refletidas na Seção 4 desta investigação e que se reporta aos resultados obtidos.

Nesta etapa, inicialmente, estabelecemos a criação de um roteiro, seguindo os polos centrais que a autora apresenta, os quais já foram destacados anteriormente. Esse roteiro consiste em uma pré-análise com três momentos: 1º leitura flutuante, 2º escolha dos documentos e 3º formulação de índices e preparação do material. Desse modo, no 1º momento realizamos uma leitura flutuante de todos os dados coletados e organizados nos 5 (cinco) quadros que foram construídos a partir dos critérios de observação: título, autor(a), ano de publicação, tipo de publicação, resumo, palavras-chave, área de concentração e rede em que estava integrada. A intenção era conhecer os estudos, para definirmos os direcionamentos das ações que seriam realizadas.

Ainda nesse 1º momento, realizamos uma leitura mais específica nos resumos dos trabalhos. A finalidade era perceber se havia algum diálogo com os eixos temáticos (Leitura Estudantes com Deficiência, EJA e Educação Inclusiva) que fazem parte da nossa problemática e objetivos de investigação. Então, pontuamos abaixo dos resumos de cada trabalho se havia o diálogo com todos os eixos temáticos, com três, com dois, com um, ou com nenhum (algo que muitas vezes só foi possível quando estivemos em contato com a obra completa, sobretudo com a metodologia).

Outra observação feita nesse 1º momento foi que alguns trabalhos traziam a temática de leitura associada à escrita, letramento e alfabetização, ou seja, não tratavam especificamente sobre a leitura em si ou até mesmo a respeito do desenvolvimento da compreensão leitora. Mais uma observação feita foi o fato que alguns trabalhos se reportavam a escolarização de estudantes com deficiência, mas não relacionavam aspectos referentes a Educação Inclusiva. Foi então que verificamos a necessidade de estabelecermos as categorias para organização dos trabalhos encontrados, as quais foram definidas com base nos eixos temáticos e descritores/termos de busca, são elas: 3 (três) categorias para trabalhos que só falavam de 1 (um) eixo temático; 5 (cinco) categorias para trabalhos que se reportavam a 2 (dois) eixos temáticos; 1 (uma) categoria que se reportava a 3 (três) eixos temáticos; 2 (duas) categorias para trabalhos que tratavam de todos os eixos temáticos; e 1 (uma) categoria para trabalhos que não tinham relação com nenhum eixo temático. Informamos que ao longo da análise optamos por denominar as categorias de organização como CTO¹⁵, atribuir um número de 1 a 12 e uma cor específica para diferenciá-las, como podemos observar no Quadro 6.

Quadro 6: Categorias para organização dos estudos encontrados

CATEGORIAS	NOMES
1 EIXO TEMÁTICO	CTO1 SOMENTE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
	CTO2 SOMENTE EJA
	CTO3 SOMENTE LEITURA
2 EIXOS TEMÁTICOS	CTO4 EJA E ETUDANTES COM DEFICIÊNCIA
	CTO5 EJA E LEITURA (ASSOCIADA À ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO)
	CTO6 EJA E LEITURA (NÃO ASSOCIADA À ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO)
	CTO7 ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E LEITURA (ASSOCIADA À ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO)

¹⁵ Significado de CTO: CT = categoria; e O = organização.

	CTO8	ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E LEITURA (NÃO ASSOCIADA À ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO)
3 EIXOS TEMÁTICOS	CTO9	EJA, ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E LEITURA (ASSOCIADA À ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO)
TODOS TEMÁTICOS	CT10	EJA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E LEITURA (ASSOCIADA À ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO)
	CTO11	EJA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E LEITURA (NÃO ASSOCIADA À ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO)
NENHUM EIXO TEMÁTICO	CTO12	SEM RELAÇÃO COM ÀS TEMÁTICAS

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

A começar dessa definição, classificamos os trabalhos encontrados para nos ajudar a visualizar em que categoria de organização entravam, se falavam de todos os eixos temáticos, ou de três, ou de dois, ou de um, ou de nenhum. Assim, como já destacado cada categoria recebeu uma cor específica. Incluímos a isto que durante esse processo percebemos que nos dados coletados surgiram 16 trabalhos repetidos, os quais foram excluídos. Consequentemente, dos 104 trabalhos coletados restaram 88. Após a categorização, separamos em conjunto os estudos que pertenciam às mesmas cores. Essa forma de organização possibilitou que os trabalhos encontrados só pudessem estar agrupados em uma só categoria, ou seja, para invalidar a repetição de estudos em um mesmo conjunto. Na sequência está a Tabela 2 com o resumo do que fora encontrado com o resultado dessa organização.

Tabela 2: Resultado da organização

CATEGORIAS	QUANTIDADE	%
CTO1	33	37%
CTO2	0	0%
CTO3	0	0%
CTO4	13	15%
CTO5	2	2%
CTO6	2	2%
CTO7	4	5%
CTO8	4	5%
CTO9	3	3%
CTO10	5	6%
CTO11	1	1%
CTO12	21	24%
TOTAL	88	100%

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

A Tabela 2 mostra que as categorias de organização com maior quantitativos de trabalhos encontrados foram CTO1 e CTO4 com uma porcentagem de 37% e 15%, respectivamente. Os menores quantitativos foram CTO2 e CTO3, com 0% cada. Após a realização desta tabela, que definiu o fim do 1º momento, partimos para o 2º momento: a escolha dos documentos. Neste 2º momento da investigação os dados mostraram a existência de três categorias de organização presentes no Quadro 6, que se aproximaram da nossa proposição de investigação, porque aparentemente se reportavam aos nossos eixos temáticos, a saber: CTO9, com 3 trabalhos; CTO10, com 5 trabalhos; e CTO11, com 1 trabalho. Os outros trabalhos das outras categorias não puderam ser utilizados, pois, se reportavam a um, ou a dois, ou a nenhum eixo temático.

Depois dessa averiguação fomos até a pasta em que os arquivos estavam, separamos esses documentos dos demais e fizemos o retorno à utilização da leitura flutuante dos nove trabalhos, para perceber aspectos gerais como título, autoria, ano, tipo de publicação e as instituições em que os trabalhos foram realizados. Como esses dados foram aferidos na etapa anterior, ficou mais fácil localizar essas informações e com base nelas elaborarmos o Quadro 7 a seguir, com cada um dos 9 (nove) trabalhos nomeados como T1, T2 e seguintes, ordenados conforme o ano de publicação (do mais antigo para o mais recente).

Quadro 7: Trabalhos que mostraram previamente aproximações com a nossa investigação

	CTO	TÍTULO	AUTORA	ANO	TIPO	ÁREA	INSTITUIÇÃO
T1	CTO10	Textualização e ação pedagógica: um estudo com aluno deficiente mental	Josefa Fátima de Sena Freitas	2008	D	Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Maringá (UEM)
T2	CTO9	A leitura e a escrita de pessoas com baixa visão adquirida: abordagem fonoaudiológica	Mayla Myrina Bianchim Monteiro	2010	D	Mestrado Prof. Em Saúde, Interd. e Reab.	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
T3	CTO10	A língua portuguesa na educação especial: problematizando leitura, escrita e mediação	Moema Karla Oliveira Santana	2011	D	Mestrado em Ling. Aplicada	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
T4	CTO11	Produção de material paradidático de ciências para	Patrícia Temporal	2013	D	Mestrado Profissional em	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

		videntes e deficientes visuais				Formação Científica	
T5	CTO9	Sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual	Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar	2015	T	Doutorado em Educação Especial	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
T6	CTO10	Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual	Viviane Gislaíne Caetano Auada	2015	D	Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Maringá (UEM)
T7	CTO9	Ensino de leitura e de escrita a adultos com deficiência intelectual matriculados na Educação De Jovens E Adultos	Érika Rímoli Mota da Silva	2017	D	Mestrado em Educação Especial	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
T8	CTO10	Interface entre EJA e educação especial no município de Guanambi: escolarização de estudantes com deficiência intelectual	Martha de Cássia Nascimento	2017	T	Doutorado em Educação Especial	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
T9	CTO10	Escolarização de jovens com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Valeria Becher Trentin	2018	T	Doutorado em Educação	Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Ainda nesse 2º momento realizamos mais uma leitura geral e depois duas leituras direcionadas desses documentos: a primeira direcionada à introdução; e, a segunda direcionada à metodologia. A intensão foi de começarmos a conduzir o nosso olhar para formulação de quadros analíticos. Assim, na leitura geral, nossa pretensão foi perceber a estrutura dos trabalhos: organização e divisões de capítulos/seções, quantidade de páginas, as referências, os anexos. Os dados foram registrados inicialmente em um caderno e reorganizado em um

documento digital. Segue a Figura 6 com o exemplo e resumo dos elementos coletados na leitura geral do T1. Entretanto, destacamos que todos os resumos estão no Apêndice A para a melhor visualização.

Figura 6: Exemplo e resumo dos elementos coletados na leitura geral realizada no T1

LEITURA GERAL	
<p>T1</p> <p>CTO10: EJA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E LEITURA (ASSOCIADA A ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO)</p> <p>REFERÊNCIA DO DOCUMENTO: FREITAS, Josefa Fátima de Sena. Textualização e Ação Pedagógica: um estudo com aluno deficiente mental. Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – EDUCAÇÃO, 1v. 147p., 2008. Disponível em: http://livros01.livrosgratis.com.br/cp108158.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZAÇÃO E DIVISÕES DE CAPÍTULOS/SEÇÕES <p>Este trabalho está organizado em capítulos sendo que são: um introdutório; dois de referencial teórico; um para metodologia; um para apresentação dos resultados; um para as considerações finais. Além disso, possui a demarcação das referências, anexo e apêndices.</p> <ul style="list-style-type: none"> • QUANTIDADE DE PÁGINAS <p>147 páginas</p> <ul style="list-style-type: none"> • BIBLIOGRAFIA <p>Por meio da bibliografia observamos que autora utilizou algumas referências de documentos legais e outras que abordavam as temáticas sobre: EJA; inclusão; deficiência mental; ensino da leitura; linguagem; formação de professores; o interacionismo Vygotsky para a construção da linguagem e pensamento; Bakhtin; perspectiva psicolinguística; e metodologias de pesquisa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ANEXOS <p>Nos anexos existem seis textos diferentes, que possivelmente foram utilizados pela autora para alguma análise realizada.</p>

Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora.

Nas leituras direcionadas, tanto referente às seções introdutórias quanto às metodológicas dos trabalhos encontrados, nos propusemos a verificar quais os documentos poderiam trazer subsídios, para que pudéssemos analisar e refletir as informações fornecidas, tendo como foco tanto a problemática desta investigação, bem como os próprios objetivos que a norteiam. Diante disso, referente aos capítulos introdutórios, construímos uma ficha de leitura para cada trabalho (localizadas no Apêndice B para melhor visualização), em que procuramos observar: problemática, temática, objetivos e hipóteses. Contudo, com base nas leituras realizadas, elaboramos o Quadro 8 que apresenta os elementos coletados nos documentos T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8 e T9.

Quadro 8: Resumo da leitura direcionada às seções introdutórias

TRABALHOS	PROBLEMÁTICA	TEMÁTICA	OBJETIVOS	HIPÓTESES
T1	Não sinalizada	Sinalizada	Sinalizados	Não sinalizada
T2	Não sinalizada	Sinalizada	Sinalizados	Não sinalizada
T3	Não sinalizada	Sinalizada	Sinalizados	Não sinalizada
T4	Sinalizada	Sinalizada	Sinalizados	Não sinalizada

T5	Sinalizada	Sinalizada	Sinalizados	Não sinalizada
T6	Sinalizada	Sinalizada	Sinalizados	Não sinalizada
T7	Não sinalizada	Sinalizada	Sinalizados	Não sinalizada
T8	Sinalizada	Sinalizada	Sinalizados	Não sinalizada
T9	Sinalizada	Sinalizada	Sinalizados	Não sinalizada

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Como podemos observar algumas informações não foram localizadas, em especial, às hipóteses. Algo que pode ser justificado a partir de Triviños (1987) ao afirmar que as hipóteses, de modo geral, são utilizadas e pertencentes aos estudos que utilizam o método de estudo experimental, tencionando uma abordagem quantitativa. O que justificaria a ausência nos trabalhos analisados, pois, como apresentado na seção 4, estes se configuravam como pesquisas qualitativas e quanti-qualitativas.

Nas leituras direcionadas às seções de percurso metodológico estabelecemos um roteiro de coleta e análise constituído por: abordagem e caráter da pesquisa, local e sujeitos pesquisados, pressupostos epistemológicos e metodológicos, os mecanismos de coleta e análise de dados. Elaboramos em relação aos dados coletados uma ficha que mostrava todas essas informações como pode ser visualizado na Figura 7, que apresenta um exemplo (todas as fichas estão no Apêndice C para serem melhor visualizadas).

Figura 7: Resumo dos elementos coletados na leitura direcionada realizada no T1

T1	
TÍTULO	Textualização e ação pedagógica: um estudo com aluno deficiente mental
AUTORIA	Josefa Fátima De Sena Freitas
ANO DE PUBLICAÇÃO	2008
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Dissertação
METODOLOGIA (abordagem e caráter da pesquisa, local e sujeitos pesquisados, pressupostos epistemológicos e metodológicos, os mecanismos de coleta e análise de dados)	<p>ABORDAGEM E CARÁTER DA PESQUISA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordagem qualitativa • Caráter pesquisa-ação <p>LOCAL E SUJEITOS PESQUISADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa foi realizada em um Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA) da rede pública do Estado do Paraná. • Os participantes da pesquisa foram dez estudantes com deficiência intelectual matriculados/as na Educação Especial da Educação de Jovens e Adultos de 5ª a 8ª séries – Fase II do Ensino Fundamental. <p>PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa está baseada Teoria Histórico-Cultural sob a ótica de Vygotsky e permeia a reflexões sobre os conceitos básicos como: linguagem/pensamento e desenvolvimento/mediação. <p>PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação que se utiliza do método da pesquisa-ação. Esta é caracterizada por envolver tanto o pesquisador como os sujeitos pesquisados, de forma interativa, na elaboração da investigação. <p>OS MECANISMOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa utilizou observação, entrevista e proposta de pesquisa, para ser desenvolvido com os/as estudantes participantes da pesquisa, baseada em Pécora (1992, p. 20). Vale destacar que nesta proposta utilizou-se: a produção de texto sem mediação educacional: aulas teóricas; e produção de texto sem mediação educacional.

Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora.

Esses momentos de leitura geral e de leituras direcionadas proporcionaram que encontrássemos e constituíssemos o *corpus* da nossa análise. Justamente por possibilitarem que utilizássemos às quatro Regras de Bardin (2011): a Regra da Exaustividade; a Regra da Homogeneidade; a Regra de Pertinência; e a Regra da Exclusividade. Na Regra da Exaustividade, procuramos esgotar a totalidade de cada trabalho, para que não houvesse omissões. Já na Regra da Homogeneidade, verificamos se em cada trabalho selecionado existiam os mesmos eixos temáticos ou tema para que permitisse a comparação e uma discussão que pudéssemos articular com a problemática e objetivos da nossa investigação. Em seguida, na Regra de Pertinência, buscamos a correlação dos documentos coletados com conteúdo e objetivo de análise prevista. Por último, na Regra da Exclusividade, confirmamos se cada trabalho não se repetia em mais de uma categoria aleatoriamente (BARDIN, 2011). O resultado pode ser observado a seguir no Quadro 9.

Quadro 9: Enquadramento ou não às regras de escolha dos documentos

	REGRA EXAUSTIVIDADE	REGRA HOMOGENEIDADE	REGRA PERTINÊNCIA	REGRA DA EXCLUSIVIDADE
T1	✓	✓	✓	✓
T2	✓	X	X	✓
T3	✓	✓	✓	✓
T4	✓	✓	✓	✓
T5	✓	✓	✓	✓
T6	✓	✓	✓	✓
T7	✓	✓	✓	✓
T8	✓	✓	✓	✓
T9	✓	✓	✓	✓

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

É perceptível, por meio do Quadro 9, que o T2, o qual se refere ao trabalho de Monteiro (2010) não se enquadrou em todas as regras propostas para a escolha dos documentos constituintes do *corpus*. Isso porque, na Regra da Homogeneidade possuía divergências com os demais trabalhos nos seguintes aspectos: primeiro, por mais que se reportasse a jovens e adultos, estes não tinham relação com a EJA; e segundo, foi o único trabalho caracterizado na abordagem quantitativa. Já na Regra da Pertinência, constatamos que o T2 não tinha nenhuma correlação com conteúdo e objetivo de análise previstos. Dessa maneira, fizemos a eliminação deste e demos continuidade às fases de análises orientadas por Bardin (2011) com os 8 (oito) trabalhos selecionados.

Ressaltamos que por intermédio dessas análises realizadas por meio da leitura geral e das leituras direcionadas, tanto nas seções introdutórias como nas seções de percurso

metodológico, permitiram a organização do tópico 4.1 que apresenta as características e estruturas dos trabalhos que constituem o *corpus* da nossa investigação. Além disso, possibilitou que começássemos a tecer algumas considerações sobre os dados apresentados. A hipótese que levantamos nesse processo foi de que os trabalhos, por mais que trouxessem aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem da leitura, não abarcavam as particularidades do desenvolvimento da compreensão leitora.

Por último, iniciamos o 3º Momento – formulação de índices e preparação do material. Na formulação dos índices, seguindo o movimento realizado nas etapas anteriores, procuramos sempre estar tomando como base a temática, problemática e objetivos da nossa investigação. Nesse sentido, fizemos a opção de formular os índices por tema, os quais possibilitaram a criação de mecanismos de comparação como as unidades de registros na codificação e as categorias de análises, que serão apresentadas e descritas na próxima etapa. Como resultado das escolhas dos índices construímos o Quadro 10 a seguir.

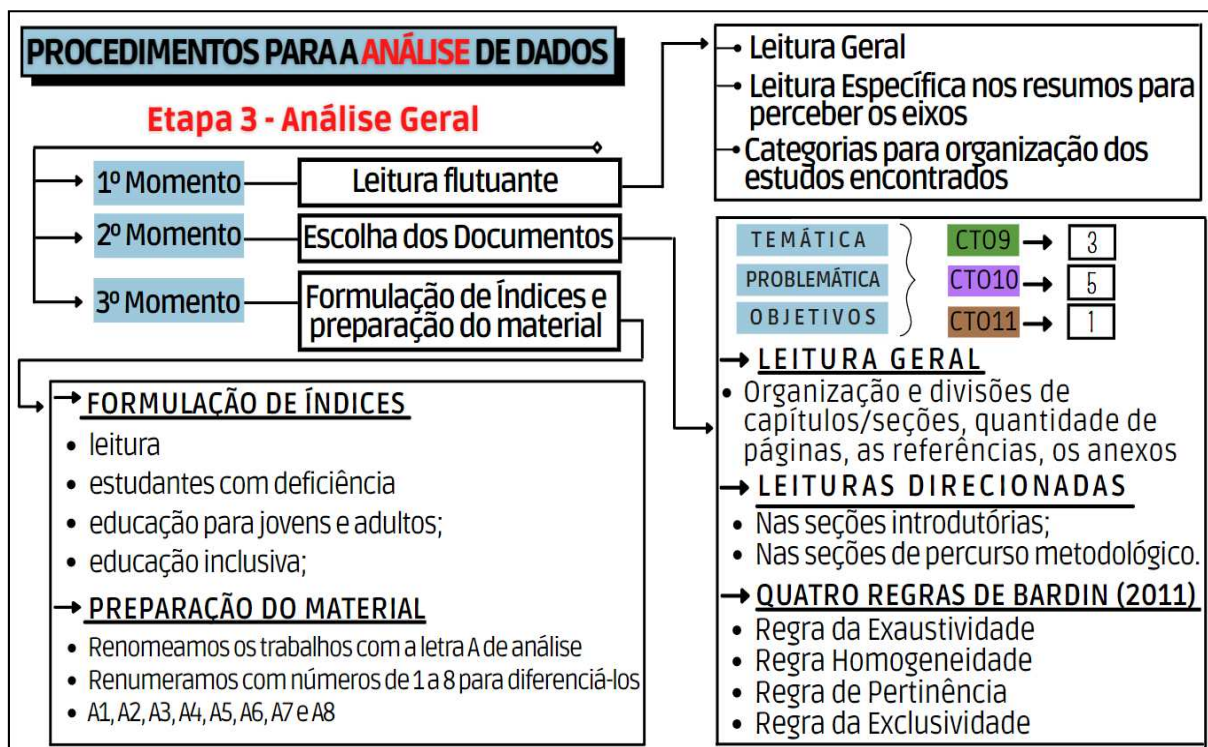
Quadro 10: Índices

Nº	ÍNDICES
1	ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA
2	ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
3	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
4	EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Já ao que se refere à preparação dos materiais, realocamos os trabalhos que seriam analisados em uma nova pasta, renomeamos os trabalhos com a letra A de análise e reenumeramos com números de 1 a 8 para diferenciá-los. Assim, os 8 (oito) trabalhos analisados passaram a ser denominados nesta investigação como: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8. A sistematização desta etapa pode ser visualizada a seguir na Figura 8.

Figura 8: Sistematização da Etapa 3 – Análise Geral



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora.

Finalizada a Etapa 3, a etapa seguinte foi denominada Etapa 4 – Análise Específica, na qual realizamos, conforme os pressupostos da Análise de Conteúdos (BARDIN, 2011), a análise dos trabalhos selecionados. Inicialmente, fizemos a impressão de todos os 8 (oito) trabalhos para uma melhor exploração do material de forma dedutiva. Em seguida, a partir dos índices que foram estabelecidos na etapa anterior (Quadro 10) no 3º momento de formulação de índices nós estruturamos as unidades de registros, isto é, os códigos que seriam destacados nos trabalhos analisados. Diante disso, elaboramos o Quadro 11 relacionando os índices e os códigos de análise.

Quadro 11: Códigos de análise

Nº	ÍNDICES	CÓDIGOS
1.	ENSINO- APRENDIZAGEM DE LEITURA	COMPREENSÃO DE LEITURA
		PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA
		ESTRATÉGIAS DE LEITURA
2.	ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	COMPREENSÃO DE DEFICIÊNCIA
		TIPOS DE DEFICIÊNCIA
3.		COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
		SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
4.	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	COMPREENSÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMPREENSÃO DE ESCOLA INCLUSIVA FALSA INCLUSÃO LIGADA À NORMALIZAÇÃO FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Vale ressaltar que estas escolhas foram fundamentadas no que Bardin (2011) pontua. Segundo a autora, essa unidade de registro por tema possibilita que a leitura seja guiada, ou seja, que os/as pesquisadores/as possam explorar o material de forma objetiva e estabeleçam critérios dentro deste processo. Esse movimento permitiu que cada trabalho analisado fosse “[...] recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis [...]” (BARDIN, 2011, p. 135) para que depois pudéssemos realizar as nossas inferências e interpretações. Acrescentamos às nossas justificativas pela escolha de utilizarmos tema¹⁶ como unidade de registro o fato que um dos nossos objetivos era discutir sobre “concepções”. Diante disso, Bardin (2011, p. 135) enfatiza que esta definição é assertiva, pois permite “[...] estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc.”.

Adicionamos que essa articulação e construção dos códigos foram base para alcançar uma representação de conteúdo e de sua expressão. Ainda, permitiram perceber a compreensão das pesquisadoras sobre os índices pontuados (Ensino-Aprendizagem de Leitura, Estudantes com Deficiência, Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva), os quais estão ligados à temática, problemática e objetivos da nossa investigação. Assim, finalizadas essas definições nós realizamos a exploração dos materiais com uma leitura sistemática, em que apontávamos os trechos que continham os temas codificados. Em seguida, os resultados foram organizados em forma de conjuntos, ou seja, cada trecho que se reportava a um código foi organizado em um mesmo quadro, como podemos ver a seguir na Figura 9.

¹⁶ Trazemos esta ênfase a esta escolha, pois Bardin (2011) apresenta outras unidades de registros como: palavra; objeto ou referente; personagem; acontecimento; e documento.

Figura 9: Exemplo da organização da codificação

CÓDIGOS: COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS			
CÓDIGOS	DOCUMENTO	CONTEÚDO DE CITAÇÃO	REFERÊNCIA
COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	A1	Os direitos de inserção ao ensino comum são assegurados por vários dispositivos legais de âmbito federal, para observar a ocorrência desse fenômeno, é preciso estabelecer primeiramente uma condição ideal de vida e de convivência, a da igualdade de oportunidades numa coletividade.	49 - 49
COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	A1	Compreende-se essa modalidade da educação básica como o processo que se destina a corrigir ou a resolver situações de exclusão escolar que, na maioria das vezes, fazem parte de um quadro de marginalização maior. Sua natureza é pedagógica com o objetivo de propiciar condições de ensino e aprendizagem para que os sujeitos se apropriem da linguagem escrita.	56 - 56
COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	A1	Possui características próprias, que possibilitam aos educandos trabalhadores a flexibilização de horários e de organização do tempo escolar correspondente às suas necessidades e expectativas	56 - 56
COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	A2	na modalidade EJA,	100 - 100

Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora.

Terminada essa codificação e organização fizemos a escolha das nossas categorias de análises, que demarca a passagem de dados que estão em uma forma bruta para dados organizados (BARDIN, 2011). Foi um movimento essencial para que nós conseguíssemos construir um movimento dialógico entre os trabalhos que incorporavam o nosso *corpus* ao agrupar os elementos com características em comuns. Ressaltamos que para a elaboração das categorias consideramos os índices e códigos apresentados anteriormente como podemos visualizadas no Quadro 12.

Quadro 12: Categorias de análises

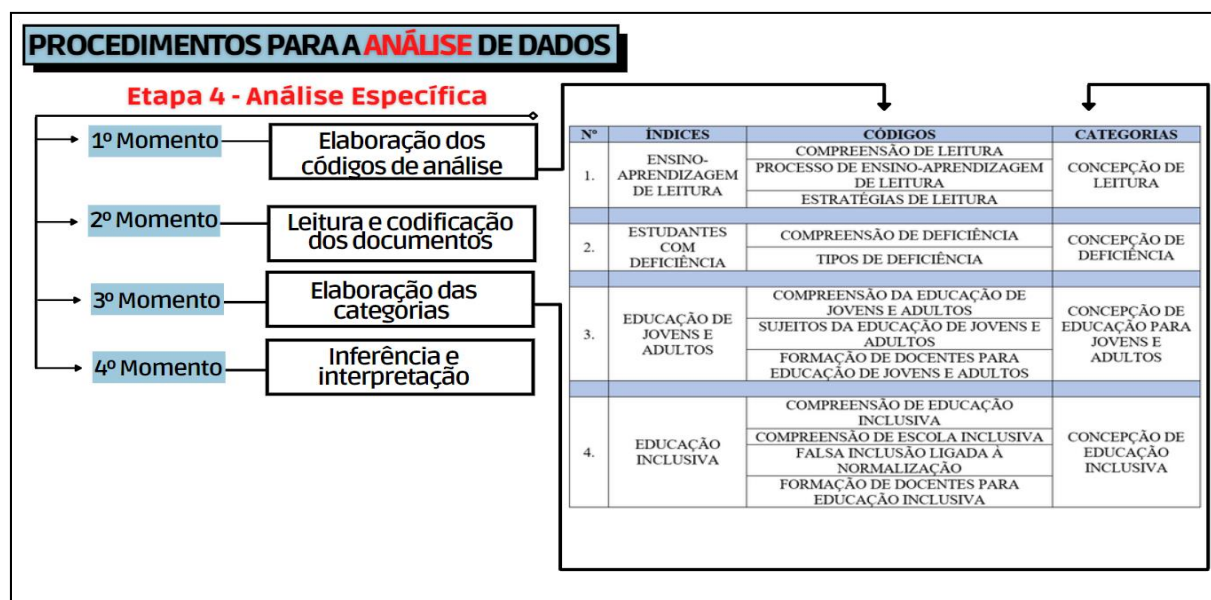
Nº	ÍNDICES	CÓDIGOS	CATEGORIAS
1.	ENSINO- APRENDIZAGEM DE LEITURA	COMPREENSÃO DE LEITURA	CONCEPÇÃO DE LEITURA
		PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA	
		ESTRATÉGIAS DE LEITURA	
2.	ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	COMPREENSÃO DE DEFICIÊNCIA	CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA
		TIPOS DE DEFICIÊNCIA	
3.	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS
		SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
		FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	

4.	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	COMPREENSÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA
		COMPREENSÃO DE ESCOLA INCLUSIVA	
		FALSA INCLUSÃO LIGADA À NORMALIZAÇÃO	
		FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Um outro momento desta etapa foi a inferência e a interpretação dos resultados para compreender as manifestações que foram constituídas no decurso da análise de dados e levando em consideração o aporte teórico escolhido para discussão desta investigação. Os resultados podem ser observados no tópico 4.2. Na sequência expomos a Figura 10, que traz a síntese desta etapa.

Figura 10: Síntese do percurso metodológico



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora.

Portanto, como exposto, nesta seção apresentamos a escolha metodológica dos métodos Estado do Conhecimento (MOROSINI, 2015) e Análise dos Conteúdos (BARDIN, 2011). Demarcamos que diante desse posicionamento a nossa investigação melhor se articularia a uma abordagem quanti-qualitativa. Além disso, descrevemos os procedimentos para coleta e análise de dados. Na sequência, a seção 3 trará apontamentos reflexivos sobre o desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes com deficiência da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva tangenciando e incorporando de maneira preliminar algumas reflexões das análises realizadas.

3 DISCUSSÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA EM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para esta seção procuramos realizar nossa discussão teórica com base nos eixos temáticos evidenciados ao longo desta investigação. A finalidade foi construir subsídios para nos auxiliarem nas reflexões das análises dos resultados, os quais estão presentes de modo preliminar nos tópicos a seguir. Isso posto, destacamos que direcionamos o nosso olhar, primeiramente, para a compreensão das concepções e estratégias de leitura presentes no processo de desenvolvimento da compreensão leitora. Em seguida, refletimos sobre a formação leitora em estudantes com deficiência na EJA, apresentando alguns aspectos históricos, políticos e conceituais. E, por fim, dialogamos sobre a leitura e a formação do/a leitor/a como possibilidade de inclusão dos/as estudantes com deficiência da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva.

Objetivo contemplado nesta seção: Discutir sobre as concepções de leitura e de formação do/a leitor/a da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Inclusiva.

3.1 O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA: CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Como disse o fundador da linguística moderna, Saussure (2012, p. 38), “[...] é o ponto de vista que cria o objeto”. Por isso, a compreensão leitora é uma área bastante ampla que pode ser vista a partir de diferentes perspectivas epistemológicas. Partindo da Linguística (a psicologia e a educação também são grandes áreas que estudam a leitura), a ciência da linguagem (WEEDWOOD, 2002), ou o “estudo científico da linguagem” (CAGLIARI, 1996, p. 42), podemos conceber a compreensão leitora a partir de diferentes vertentes, conhecidas como áreas da macrolinguística, especialmente a análise do discurso, a linguística do texto e a psicolinguística (WEEDWOOD, 2002). Dentro dessas três grandes áreas há, ainda, diferentes perspectivas teóricas, todas válidas dentro de seu campo. Para situar o/a leitor/a, trazemos aqui, brevemente, a perspectiva defendida por nós nesta investigação, bem como as duas outras perspectivas encontradas nas dissertações e teses investigadas no Estado do Conhecimento realizado.

A primeira área mencionada, a análise do discurso (ou de discurso, conforme ORLANDI, 2003), estuda a compreensão leitora a partir das questões de produção, recepção, efeitos de sentido e sujeito histórico e socialmente situado em um lugar ideológico. Dentro da própria análise do discurso há, pelo menos, três grandes vertentes dentro das ciências da linguagem, que não serão discutidas aqui. Mas destacamos, de acordo com Maingueneau (2015), a concepção de discurso versus frase; outra que seria discurso versus língua; e uma terceira de discurso versus texto, que tem relação com o contexto. Essas três concepções compõem as três grandes áreas da análise do/de discurso: a da enunciação de Benveniste, que não ultrapassa muito os limites da frase; a das correntes pragmáticas, que analisa fragmentos de interações conversacionais (que se tornou Análise da Conversação no Brasil); e as que abordam realidades sócio-históricas, mobilizando estruturas transfrásticas. É uma área profícua em autores, teorias, abordagens e discussões, sendo intrinsecamente interdisciplinar. Nas dissertações e teses que compõem o Estado do Conhecimento aqui investigado, esta área não foi mencionada nas bases teóricas dos trabalhos analisados.

A segunda área mencionada é a linguística do texto, na qual se enquadram tanto os estudos da linguística aplicada quanto a linguística textual. Na linguística aplicada há, também, diversas correntes teóricas e entre elas a que mais foi mencionada nas dissertações e teses analisadas, nos trabalhos A1, A2, A3 A4, A5, A6, A7 e A8: as teorias do letramento. Os estudos do letramento foram bastante produtivos no Brasil desde a década de 1980 e se multiplicaram em concepções, a partir de teorias norte-americanas. Nesta dissertação discutimos as questões de linguística aplicada a partir de Menegassi (2004), Menegassi e Ângelo (2005), Fuza e Menegassi (2009), Kleiman (2008), Soares (2009) e Rojo (2009). Menegassi (2004) e Menegassi e Ângelo (2005), os quais enfatizam que os estudos e teorias que envolvem o tema têm constituído cada vez mais espaço na Linguística Aplicada, uma vez que os apontamentos dessas investigações são as influências da concepção de língua e linguagem para o ensino da leitura. Algo que é ratificado pelos autores Fuza e Menegassi (2009), ao declararem que as demandas de cada momento social e histórico evocaram a formulação de diferentes visões sobre a linguagem, ou seja, estabelecendo um caráter dinâmico que acaba sendo assumido pelos “[...] sujeitos responsáveis pelo processo de ensino e de aprendizagem da língua: professor e aluno” (FUZA; MENEGASSI, 2009, p. 15). Diante disso,

Esse burilamento da linguagem alterou também o cenário no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, pois, se no princípio o foco era um ensino voltado às unidades isoladas da língua (letras, fonemas, palavras, frases, texto) hoje, tornou-se objeto de ensino o texto como elemento materializado em determinado gênero discursivo. Esses

deslocamentos teóricos confirmam o caráter dinâmico da língua(gem), uma vez que em cada momento histórico e social, ela é compreendida e utilizada (pelos sujeitos) de forma diferenciada e com a finalidade de atender às necessidades de cada momento (ZAGO, 2013, p. 46).

Já a linguística textual é mencionada aqui principalmente a partir da concepção sociointeracionista da linguagem, com os estudos do texto de Koch e Elias (2010) e Zago (2013). Koch e Elias (2010) ao fazerem suas reflexões sobre as concepções de leitura, afirmam que essas definições serão decorrentes da concepção de sujeitos, de língua, de texto e de sentido. No que se refere ao sentido, tanto Koch e Elias (2010) como Zago (2013) afirmam a existência de diferentes focos, a saber: **foco no autor**, em que a leitura é concebida como captação das ideias do autor, de maneira a não considerar as experiências e os conhecimentos do/a leitor/a; **foco no texto**, em que a leitura é uma atividade que vai exigir do/a leitor/a busca pelas ideias tendo como centralidade o texto, pois considera que todas as informações necessárias estão pontuadas de forma linear, logo, cabe ao/a leitor/a o reconhecimento e a reprodução desses dados; **foco no/a leitor/a**, nessa concepção de leitura o/a leitor/a é o centro da atividade desenvolvida, ou seja, a compreensão é o sentido atribuído por ele/a apoiada às suas competências natas; e, por fim, **foco na interação autor-texto-leitor/a**, em que a leitura permite o diálogo interativo e complexo na construção de sentidos. Destacamos que essa perspectiva pode ser constatada em algumas das discussões dos trabalhos A1 e A2.

Por fim, a terceira área é a psicolinguística, perspectiva adotada nesta dissertação, mas que não foi abordada nos textos do Estado do Conhecimento. Entendemos o desenvolvimento da compreensão leitora a partir da linguística, mais especificamente a partir dos estudos nas subáreas de psicolinguística, especialmente com base em Leffa (1996), Scliar-Cabral (2012), Schardosim e Souza (2011), Scliar-Cabral e Souza (2011) e Schardosim (2015). O processo de leitura pode ser definido, de acordo com Leffa (1996), de diversas formas ao se considerar as áreas epistemológicas que se delinearão as reflexões e análises. Leffa (1996) argumenta em seu trabalho sobre a complexidade de se definir uma concepção de leitura. No entanto, o autor procura trazer uma definição mais geral, duas específicas e outra que seria uma junção das duas específicas. Na definição geral, explica que a leitura é um processo de representação, que envolve o sentido da visão, por isso, afirma que ler é olhar para uma coisa e ver outra. Além disso, nesse conceito mais geral, fala sobre a leitura não ter um acesso direto à realidade, mas visualizá-la por outros elementos da realidade. Então, ler seria reconhecer o mundo com o auxílio de espelhos, que oferecem imagens fragmentadas. As duas definições

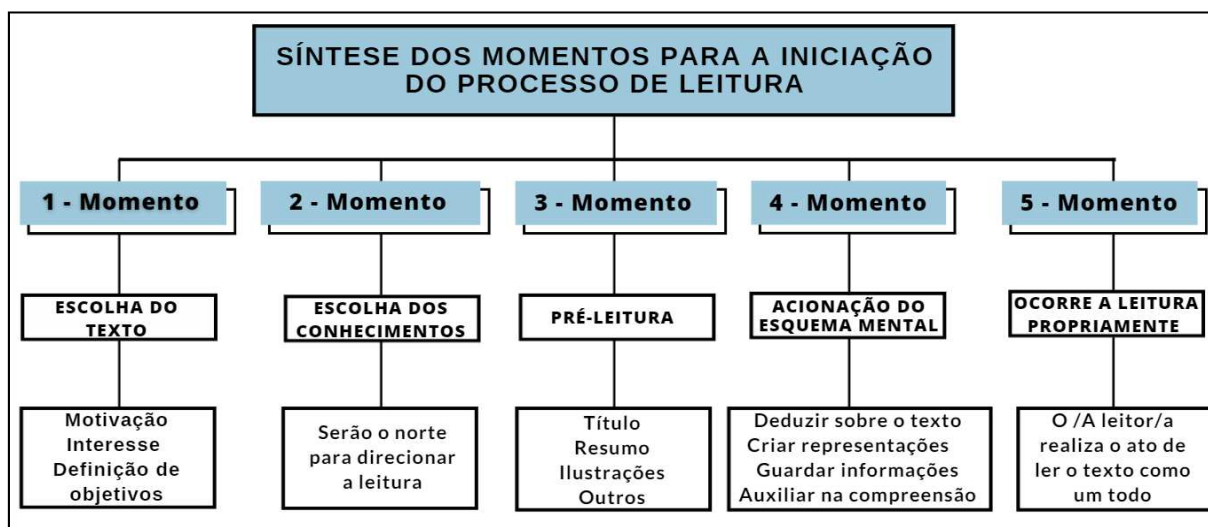
mais específicas são: ler é extrair significado do texto e ler é atribuir significado ao texto. A primeira pauta-se na ideia de que o texto tem um significado preciso, exato e completo, e que mediante o esforço e persistência o/a leitor/a o encontraria. Já segunda entende a leitura como um processo descendente do/a leitor/a ao texto, pois o sentido é dado por quem faz a leitura, por meio da aceitação ou rejeição das hipóteses que foram levantadas durante a leitura. A integração dessas duas definições forma uma terceira concepção específica: ler é interagir com o texto, isto é, o que acontece por meio das habilidades do/a leitor/a e o contato que ele/a tem com o texto. Assim, estabelece-se uma comunicação por uma via dupla, na qual se passam inúmeras informações entre o/a leitor/a e o texto (LEFFA, 1996). Por isso, em aproximação às reflexões apresentadas por Freire (1989) sobre a leitura de mundo preceder a leitura da palavra, percebemos que para Leffa (1996) uma verdadeira leitura, isto é, a compreensão do que se lê vai requerer do/a leitor/a os conhecimentos prévios de mundo.

Ainda dentro da perspectiva da psicolinguística, ScharDOSIM (2015), ao aprofundar suas reflexões sobre o processo de desenvolvimento da compreensão leitora, enfatiza que a leitura envolve o fator biológico (uma vez que o processo ocorre internamente no cérebro do indivíduo), cognitivo, individual e ocorre por intermédio da interação. Ademais, conforme a autora, existe “[...] interferência de traços externos como idade, região geográfica, escolaridade, situação econômica, cultura; mas não é isso que – *per se* – gera o processo” (SCHARDOSIM, 2015, p. 39). Todavia, apesar de envolver esses fatores, para a autora, a leitura não é algo natural, pois para que o indivíduo se aproprie dela é necessário que passe pelo seu processo de ensino-aprendizagem, o qual apresenta as seguintes etapas:

[...] motivação, interesse, objetivos, pré-leitura, movimento do olhar, reconhecimento dos traços das letras e sua articulação, busca lexical, significação básica, inferenciação, recuperação do conhecimento prévio, construção do sentido, interpretação, retenção e avaliação (SCHARDOSIM, 2015, p. 40).

A autora apresenta a existência de momentos específicos que antecedem o desenvolvimento da compreensão leitora, em diálogo com diversos autores, alguns mencionados aqui, como Leffa (1996), Scliar-Cabral e Souza (2011), Souza e Garcia (2012) e Dehaene (2012). A pré-leitura é a preparação para a leitura, na qual se dá a escolha do texto, para daí fazer a leitura propriamente dita. Sobre esses momentos, a partir de ScharDOSIM (2015) e seus diálogos com os autores nomeados anteriormente, elaboramos uma síntese em forma de esquema que está na Figura 11, para conseguirmos observar de forma clara como eles estão relacionados e o que está presente quando acontecem.

Figura 11: Síntese dos momentos para a iniciação do processo de leitura



Fonte: Produzido pela pesquisadora com base na tese de Schardosim (2015, p. 40-41).

Esses cinco momentos são o ponto de partida para o desenvolvimento da compreensão leitora. Eles não são lineares e estáticos, não seguem uma ordem única e os esquemas mentais estão presentes na realização de todo o ato de ler. Por isso, percebemos que “[...] o aprendizado não é estanque: resulta de vários cruzamentos, quando se estabelecem relações, sendo necessário um ambiente propício que possibilite o avanço, por exemplo, de retroalimentações múltiplas, para que se conclua satisfatoriamente a leitura” (SCHARDOSIM; SOUZA, 2012, p. 307). Depois da passagem do/a leitor/a por esses cinco momentos, a leitura do texto passa ser mais densa e envolve inúmeras articulações aos fatores antes apresentados: biológicos, cognitivos, individuais e de interação. Independente do suporte, como apresenta Dehaene (2012), seja no papel, na televisão, no computador, celular, ou outros, os nossos olhos começam o processo de iniciar as etapas de leitura. Acrescentamos a isso, de acordo com Schardosim (2015), a partir dos conceitos de Dehaene (2012), a depender “[...] do quão alfabetizado é o leitor [...] a leitura não se dá letra a letra ou palavra a palavra, podendo abarcar trechos” (SCHARDOSIM, 2015, p. 42). É nesse ponto que o/a leitor/a passa a fixar seu olhar nessas palavras e trechos para identificar o significante e ter acesso ao significado. Algo interessante demonstrado pelos estudos de Dehaene (2012), trazido por Schardosim (2015, p. 42) em sua tese, é que nesse reconhecimento da palavra, o “[...] nosso cérebro – mais especificamente a região occípito-temporal ventral esquerda – processa as letras independentemente do tamanho, da posição na palavra, da fonte ou da caixa dos caracteres”.

Concordamos também com a concepção de Moraes (1996, p. 109) sobre o que é ler: “[...] capacidade de identificar cada palavra como forma ortográfica que tem uma significação e atribuir-lhe uma pronúncia”. Ou ainda como o autor resumiu anos depois: “Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever num sistema alfabético” (MORAIS, 2014, p. 12). Sobre o que Souza e Garcia (2012, p. 53) complementam, que para ler é necessário: “[...] reconhecer os traços que constituem as letras; [...] conhecer a relação que os grafemas estabelecem com os fonemas correspondentes; compreender a produção de sentidos a partir da triangulação entre grafema, fonema e situação de ocorrência”. Posterior a isso, autora ainda pontua que, com o reconhecimento da palavra e da atribuição de significado da inferência (intratextual e intertextual) e da recuperação de conhecimentos prévios é que ocorre a compreensão leitora. Contudo, como alertam Scliar-Cabral e Souza (2011, p. 188), “[...] as palavras podem adquirir sentidos diferentes em determinado texto [...]”, pois a interação entre autor-texto-leitor/a ocorrem de forma diferente para cada estudante.

Outro aspecto sobre a conceituação da compreensão leitora é que, ao longo da história, diferentes áreas do conhecimento e bases conceituais disputaram e disputam espaço para o estabelecimento de uma concepção de leitura e dos processos envolvidos. Entretanto, como não é tópico desta dissertação, faremos uma breve explanação sobre três pontos importantes: **alfabetização**, **literacia** e **letramento**. Há uma discussão sobre os termos que pode ser vista em Royes Schardosim e Alves (2019).

O primeiro ponto é a **alfabetização**, que é processo inicial e indispensável para que haja, depois, os demais processos que levam à compreensão leitora discutidos anteriormente nesta seção. A alfabetização é um “[...] processo de ensino da leitura e escrita, a apropriação dos códigos do alfabeto, da memorização/compreensão da relação entre os grafemas e seus respectivos fonemas — e vice-versa” (ROYES SCHARDOSIM; ALVES, 2019, p. 82). Ou seja, não pode haver alfabetização sem que se compreenda esta representação da fala através do código escrito, como diz Schardosim (2010, p. 23), “[...] é preciso leitores. Leitores que tenham se apropriado do sistema de escrita e que possam dar-se à leitura por prazer e/ou por busca ao conhecimento”. Além disso, mais recentemente a alfabetização tem sido vista do ponto de vista tanto biológico quanto cultural, perspectiva defendida por Alves (2021, p. 22): “[...] a proposta de alfabetização integral, defendida e promovida por Scliar-Cabral (2012), consegue aglutinar/contemplar essas duas dimensões (biológico e cultural) conciliando-as com os mais recentes achados científicos das ciências cognitivas na área da leitura e escrita”. Como explica

Scliar-Cabral (2012, p. 31), “[...] a inseparabilidade entre ciências humanas e ciências biológicas: o cultural não pode ser pensado sem o biológico, nem a especialização cerebral sem ser plasmada pela experiência”. Por isso a professora Leonor elaborou o Sistema Scliar de Alfabetização e produziu a *As aventuras de Vivi* (SCLIAR-CABRAL, 2012), dentro dos princípios da alfabetização integral, considerando as diferenças entre a aquisição oral e a aprendizagem escrita, o binômio compreensão/produção, a reciclagem neuronal, a aprendizagem multissensorial, o contínuo da fala x a segmentação da escrita e a variação sociolinguística (SCLIAR-CABRAL, 2018).

Já a **literacia** é um termo utilizado para diferentes concepções, pois “[...] remete ao sentido de compreensão leitora e escrita consciente de cada indivíduo, em seus usos na vida — particular ou social — abarcando a formação cidadã” (ROYES SCHARDOSIM; ALVES, 2019, p. 82). Inclusive, o termo original em inglês, *literacy*, é traduzido para o português tanto como literacia quanto letramento, o que será discutido mais adiante. Ainda sobre a literacia, há principalmente duas concepções: a advinda de Portugal e a brasileira, com a qual discordamos em diversos pontos¹⁷. A concepção portuguesa é trazida por Morais (1996; 2014), que explica ser adaptado do termo em inglês, como já dito, mas que “[...] não é equivalente a alfabetismo [...] porque literacia pressupõe uma utilização eficiente e frequente da leitura e da escrita.” (MORAIS, 2014, p. 12-13). O autor ainda explica que “[...] a alfabetização abre o caminho à literacia, isto é, à utilização das habilidades de leitura e de escrita” (MORAIS, 2014, p. 13).

O **letramento** e/ou os letramentos possuem uma “[...] definição mais volátil, embora aponte sempre para o entendimento da função social das práticas de leitura e escrita” (ROYES SCHARDOSIM; ALVES, 2019, p. 82). Corroborando com essa ideia, Kleiman (2004) revela que os estudos do letramento subsidiam teoricamente a leitura como prática social, na Linguística Aplicada. Dessa maneira, a autora revela que os usos da leitura estão associados à situação, em outras palavras, são determinados: pelas histórias dos participantes; pelas características da instituição em que se encontram; pelo grau de formalidade ou informalidade da situação; pelo objetivo da atividade de leitura, que encontra distinções conforme o grupo social. “Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler”

¹⁷ Sobre essa discordância, sugerimos ver a discussão realizada por Scliar-Cabral em “Políticas públicas de alfabetização”, texto publicado na Revista Ilha do Desterro em 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2019v72n3p271>. Acesso em: 28 set. 2021.

(KLEIMAN, 2004, p. 14). Corroborando com essa perspectiva da prática social, Rojo (2009, p. 98) declara que o letramento em uma perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural busca significar e representar os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita, por conseguinte pontuamos igualmente a leitura, “[...] de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.)”.

Por mais que na seção 4 apresentamos os resultados das nossas análises, já mencionamos anteriormente que os trabalhos analisados apresentam a leitura associada à perspectiva do letramento, ou seja, como prática social. O que em nossa compreensão vai muito ao encontro da configuração e estruturação da EJA, já que essa concepção está muito presente nas discussões que envolvem a modalidade. Uma das figuras emblemáticas, que vai ser um grande influenciador desta articulação, é Paulo Freire ao trazer em suas reflexões a importância da construção do pensamento crítico, a partir da utilização da realidade dos/as estudantes nos processos que envolvem o ensino-aprendizagem. Isso fica mais evidente quando Freire (1989) apresenta a necessidade de consciência do/a leitor/a para que a sua apropriação seja capaz de conduzi-lo/a realmente à emancipação/libertação e à democratização da cultura. Nessa perspectiva, Freire e Macedo (2011, p. 146) sinalizam a problemática de se ignorar o papel da linguagem como força da maior importância na construção das subjetividades humanas, já que é por meio dela que se “[...] pode confirmar ou rejeitar as histórias e as experiências de vida das pessoas que a empregam”. Por essa razão, Freire (1989) se opõe às práticas ineficientes do ensino que são efetivadas apenas com atividades mecânicas, e ao falar especificamente da leitura, levam estudantes a incorporarem somente a habilidade da decodificação, pois não são instigados a articularem de forma consciente e crítica a “leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9), com o ler, escrever e interpretar o mundo que os cerca. Assim, concordamos com o autor que estudantes jovens e adultos inseridos nos sistemas de ensino para se apropriarem do código escrito, não são recipientes vazios, ou sem cultura, ou incapazes. Isso fica evidente quando Freire (1989, p. 13, grifos no original) declara,

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer

relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem.

Percebemos que o autor em aproximação às discussões da leitura pela perspectiva do letramento mostra que é preciso olhar para os estudantes como sujeitos de direito e cultura, por isso suas experiências de vida não podem ser ignoradas dentro dos processos educativos. Apresentamos agora um excerto retirado do trabalho A8 que corrobora com a nossa percepção da articulação da maior parte dos trabalhos analisados à leitura como prática social.

A8 – Ao analisar a fala de Carlos, constata-se que a busca pelo aprendizado da leitura está intrinsecamente relacionada às necessidades do cotidiano e à influência do meio sociocultural em que ele está inserido, ou seja, como já mencionado anteriormente, às especificidades dos sujeitos. [...] As palavras de Carlos expressam que esse jovem com deficiência intelectual ingressou no CEJA com um projeto do qual a escola é parte integrante. Em outras palavras, esse jovem objetiva aprender a ler, que é o mesmo objetivo da prática da PR1, revelado em sua fala, já mencionada, de que “eles têm que ler e escrever [...]”. Pondera-se, no entanto, que, para que o objetivo do jovem e da professora seja alcançado, torna-se indispensável o entendimento docente de que não basta ler e escrever, que é **preciso apropriar-se da leitura e da escrita, explorando a sua função social** (TRENTIN, 2018, p. 105, grifos nossos).

Por meio do trecho supracitado podemos inferir que a pesquisadora percebe que o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita devem estar intrinsecamente relacionados à sua utilização nos diferentes espaços e contextos sociais, pois entende ser necessário explorar a função social que ambas as ações (ler/escrever) desempenham na sociedade letrada. Agregamos a isso a percepção, por meio do relato evidenciado, de que muitos/as dos/as estudantes com ou sem deficiência da EJA procuram as instituições escolares como uma possibilidade de inserção social e compreendem que a utilização da leitura é indispensável para isso ocorrer. A partir desses apontamentos evidenciamos que esse processo de ensino-aprendizagem da leitura provoca constantes debates no contexto acadêmico e percebemos que “[...] os conceitos foram evoluindo à medida que a discussão e os conhecimentos acerca dos processos envolvidos no ensino da leitura e da escrita foram ganhando complexidade e se expandindo para outras áreas do conhecimento” (ROYES SCHARDOSIM; ALVES, 2019, p. 76).

Diante disso, saber ler e compreender não são apenas critérios para verificar se uma pessoa está ou não alfabetizada. Na verdade, como já apresentado, elas são importantes para que os/as estudantes sejam ativos em uma sociedade, enquanto proporciona o exercício pleno de sua cidadania e autonomia. Guedes e Souza (2011), ampliam essa discussão ao afirmarem serem meios para que cada sujeito tenha a possibilidade de descortinar a história, de modo a perceber a sua existência em um espaço-tempo, como produtor de conhecimento, seja ele de

forma individual ou coletiva, e construtor de sua própria história. Barcelos (2012, p. 115) tece reflexões a respeito dessas percepções ao trazer que a leitura oportuniza a formação de cada indivíduo em “[...] uma escola não formal da e pela vida, à medida que possibilita aos homens e mulheres um pouco mais de conhecimentos sobre si mesmos e sobre sua história, sua cultura. Enfim, sobre seu dever no mundo social”. Assim, compreendemos que o ato de ler pode envolver a interação do/a leitor/a com o autor, texto e ambiente, mas também é a possibilidade, como Freire (1989) afirma, da sua conexão de leitura de mundo com a leitura da palavra.

É preciso pontuar que a partir de Schardosim (2015) entendemos, que a compreensão de todo texto se dá de forma processual, diante dos sentidos atribuídos e articulados para ocorrer uma totalidade de percepções que culminam no compreender. Mascarello e Pereira (2015) fazem a mesma consideração ao declararem ser gradativo o processo de ensino da leitura. Os autores declaram que a decodificação é um dos passos iniciais para se atingir o objetivo do desenvolvimento da compreensão e interpretação de um texto, porém não se limita a ele. Além disso, Schardosim (2015, p. 44) traz algo interessante ao afirmar que

Para interpretar, é necessária, antes, a compreensão, isto é, o acesso lexical e o pareamento, o que implica o acesso às relações simbólicas básicas expressas por meio da escrita. A interpretação exige o acionamento das informações obtidas de outros textos, relacionando ideias possibilitadas pela leitura, envolvendo uma reflexão sobre o conteúdo.

Por esta razão é possível considerar que os processos de ensino-aprendizagem da leitura “[...] variam conforme o (con)texto, o/a leitor/a, a postura diante do texto, as condições da leitura e os objetivos, mas o grande propósito da leitura é compreender e interpretar [...]” (SCHARDOSIM, 2015, p. 44). É nessa lógica que o ensino de estratégias para o desenvolvimento da compreensão leitora vai se configurando como essencial para os estudantes de todas as modalidades educativas, pois “[...] compreender o que é lido é fundamental para ter bom desempenho nos estudos e atuar como um cidadão responsável e consciente” (ROYES SCHARDOSIM *et al.*, 2018, p. 111). Ao tomarmos como ponto de partida esse entendimento, ratificamos a importância dessa discussão tendo como participantes principais estudantes da EJA. Isso porque

[...] o adulto que não sabe ler nem escrever, mas realiza inúmeras atividades sociais diariamente: faz uso do dinheiro, recebe e envia áudios e vídeos via celular, está em contato constante com o mundo letrado a sua volta? Seria essa pessoa capaz de distinguir textos sem decodificá-los? É correto pensar que a alfabetização é mais importante que o letramento para a EJA? Temos os ingredientes (equipamentos, conexão, metodologia de ensino) necessários para uma pedagogia de sucesso? Por que

então da teimosia no insucesso da educação de jovens e adultos? (ROYES SCHARDOSIM; ALVES, 2019, p. 84).

Os autores Royes Schardosim e Alves (2019) nos instigam a pensar com esses questionamentos a respeito das problemáticas que envolvem a formação dos/as estudantes da EJA. Eles nos provocam a refletir quanto ao trabalho realizado na modalidade, de modo a inquirir sobre *onde estão os problemas* que têm resultado no insucesso de preparar esses estudantes para atuarem na sociedade e de proporcionar um ensino-aprendizagem que integrem conhecimentos e saberes de sua vida diária. Ao considerarmos a fala desses autores não podemos esquecer que embora os/as participantes dessa modalidade sejam detentores de direitos e deveres, singulares, cheios de cultura, histórias de vida, ideais, visões de mundo e valores morais e simbólicos, trazem consigo muitas vezes as marcas da exclusão, do insucesso e do fracasso escolar. São mais que oportunidades não vivenciadas, foram direitos negados. Por isso, a nossa preocupação em perceber como o desenvolvimento da compreensão leitora pode auxiliar estes estudantes em sua formação integral para o seu pleno viver pessoal e social.

É nessa perspectiva que concordamos com os autores citados anteriormente, quando declaram ser desafiador pensar a alfabetização, o letramento e a literacia de jovens e adultos, exatamente, por trazerem, permitirem e requererem “[...] uma mescla de conceitos como: alfabetização, letramento e literacia [...], Educação Inclusiva, prática social, compreensão leitora, alfabetização digital e inclusão digital” (ROYES SCHARDOSIM; ALVES, 2019, p. 84). Entretanto, mesmo que seja desafiador, ainda assim é necessário.

Uma das justificativas apresentada na introdução desta investigação mostra que o número de analfabetos funcionais acima de 15 anos (público-alvo da EJA) é muito grande no Brasil. Associado a isso temos os obstáculos que se manifestam no espaço escolar relacionado ao “[...] problema de leitura e, por decorrência, de escrita que [...] pode ser percebido por meio de expressões, bastante frequentes, de docentes que reclamam do desconhecimento dos/as estudantes acerca de interpretação e de produção de textos” (SCHARDOSIM; SOUZA, 2012, p. 303).

Em concordância a essa afirmativa, Mascarello e Pereira (2015) declaram que a dificuldade que estudantes enfrentam para se tornarem eficientes em leitura é um dos fatores que influenciam o seu insucesso e fracasso escolar. Os autores nos permitem, diante das reflexões que realizam em seu trabalho, apresentar o argumento de que o desenvolvimento da compreensão leitora é o que proporciona o sucesso nas disciplinas e áreas de conhecimento,

pois a leitura “[...] é de alguma forma a espinha dorsal, a que dá sustentação as demais disciplinas” (MASCARELLO; PEREIRA, 2015, p. 83).

Nesse sentido, as estratégias para o desenvolvimento da compreensão leitora são fundamentais quando objetivamos contribuir em direção a superação desses obstáculos, os quais reverberam o grande distanciamento do real para o ideal em relação aos estudantes com ou sem deficiência que concluem a EJA realmente alfabetizados. Essas estratégias são pontuadas por Schardosim (2015) como atitudes tomadas por leitores, com o intuito de direcionarem o seu processo de compreensão na leitura que efetua. O objetivo, conforme a autora, é gerar “[...] o comportamento ativo e monitorado realizado pelo leitor, que se operacionaliza para facilitar a aprendizagem” (SCHARDOSIM, 2015, p. 51). Então, na leitura essas atitudes contribuem para a produção de sentido do que se lê. Segundo a autora,

As estratégias são utilizadas pelo leitor no momento da leitura, conforme a necessidade e os objetivos. Essas atitudes do leitor vão ao encontro do modelo interativo de leitura, já que entendemos esse leitor como um sujeito ativo, que interage com o texto. A compreensão, neste entendimento, será o resultado das interações entre o leitor e o texto (SCHARDOSIM, 2015, p. 47).

As estratégias de leitura são importantes, pois sua utilização poderá provocar uma compreensão real e profunda do texto, apoiada no sentido que vai sendo atribuído ao longo desse processo pelo/a próprio/a leitor/a. Diante disso é relevante enfatizar “[...] que o processo de ensino de leitura através da instrução de estratégias pode auxiliar o estudante a ter ciência das suas próprias ações. Muitas vezes o/a leitor/a já se utiliza de estratégias no momento da leitura [...]” (SCHARDOSIM, 2015, p. 61), mas não de forma consciente, ou seja, tendo clareza que está utilizando uma estratégia de leitura.

Por isso, essas estratégias e os seus *modos operantes* (o quê; por quê; para quê; como; e quando utilizá-las) devem ser ensinados e conhecidos pelos/as estudantes, para que sua utilização possa ser consciente e produza resultados eficazes e assim conduza ao desenvolvimento da compreensão leitora. Todavia, como mostra Schardosim (2015), por mais que na literatura haja definições referentes ao termo leitura e sobre quais estratégias bons e maus leitores fazem uso, não há a proposição de “[...] **quais** estratégias devem ser ensinadas para que os leitores compreendam melhor os textos e nem **como** ensiná-las” (SCHARDOSIM, 2015, p. 51, grifos no original).

Entretanto, a autora faz a sistematização de estratégias que considera relevantes para o desenvolvimento da compreensão leitora. São 16 estratégias que ela pontua fundamentada em reflexões teóricas realizadas, tendo como base diversos autores que abordam

a temática. Deste modo, mediante essa sistematização feita por Scharodosim (2015), elaboramos o Quadro 13 a seguir. Nele aparecem as etapas que as estratégias são utilizadas: pré-leitura, leitura e pós-leitura, bem como quais são as estratégias. Depois, como cada uma é utilizada.

Quadro 13: Estratégia para o desenvolvimento da compreensão leitora

ETAPAS	ESTRATÉGIA	UTILIZAÇÃO
PRÉ-LEITURA	1. Definição dos objetivos da leitura	Utilizada para pensar o “por quê” e “para quê” a realização da leitura
	2. Predição, ativação e recuperação do conhecimento prévio relevante	Utilizada pelo/a leitor/a para levantar as hipóteses sobre o que se trata o texto lido, relacionando algumas informações presentes no título, resumo, e outros com conhecimento prévio
	3. Estrutura do texto/macroestrutura, microestrutura, superestrutura	Utilizada pelo/a leitor/a para perceber como o texto e suas informações estão organizadas estruturalmente.
LEITURA	4. Reconhecimento da palavra e construção do sentido	Utilizada pelo/a leitor/a para “decodificação” da palavra escrita e constrói o sentido
	5. Distribuição da atenção de modo a focalizar os segmentos	Utilizada pelo/a leitor/a para perceber mais atentamente pontos centras do texto
	6. Localizar informações relevantes	Utilizada pelo/a leitor/a para encontrar as informações importantes para a compreensão melhor do texto
	7. Sublinhar e fazer anotações e/ou paráfrases	Utilizada pelo/a leitor/a para escolher como fara para fixar mais as informações e pontos relevantes
	8. Inferência	Utilizada pelo/a leitor/a para construir o sentido ao que se lê mediante as informações que foi obtendo no próprio texto e relacionando com os conhecimentos prévios que traz consigo de outras leituras realizadas
	9. (Auto)questionamento	Utilizada pelo/a leitor/a para incorporar o conhecimento por meio das próprias perguntas que faz ao texto.
	10. Alterações das estratégias por causa de mudanças nos objetivos durante o curso da leitura	Utilizada pelo/a leitor/a partir das mudanças dos objetivos de leitura
	11. Recobrimento da atenção	Utilizada pelo/a leitor/a para retornar a se concentrarem no texto após se desfocarem e perderem a atenção do texto
	12. Tomada de atitudes quando falhas de compreensão são detectadas	Utilizada pelo/a leitor/a no momento em que mediante a não compreensão real do texto o/a leitor/a usa outra estratégia para compreender

PÓS- LEITURA	13. Releitura	Utilizada pelo/a leitor/a para sanar dúvidas e detectar se houve uma real compreensão do texto
	14. Avaliação da informação	Utilizada pelo/a leitor/a para comprovar se houve uma real compreensão das informações
	15. Representação visual do texto	Utilizada pelo/a leitor/a para esquematizar de forma visual as informações mais relevantes comprovando se houve uma real compreensão do texto
	16. Resumo	Utilizada pelo/a leitor/a para esquematizar de maneira mais objetiva a compreensão do texto

Fonte: Produzido pela pesquisadora utilizando ScharDOSIM (2015, p. 47-57).

O quadro acima nos permite perceber a importância do ensino de estratégias de leitura objetivando o processo de desenvolvimento da compreensão leitora. Isso torna-se mais evidente na discussão anteriormente feita de que ler não é apenas decodificar, pois a leitura “[...] envolve processos criativos, quando o/a leitor/a se torna autor ao produzir o sentido do texto, que se torna o seu texto, único, ainda que necessariamente permeado por traços de sentidos produzidos pelo outro” (SCHARDOSIM; SOUZA, 2012, p. 316).

Nisso confirmamos que a figura do/a docente para a mediação desses conhecimentos é fundamental. Precisamente porque “[...] defendemos que ler é um comportamento aprendido e, por isso, todos os seus processos, procedimentos e estratégias devem ser ensinados” (SCHARDOSIM, 2015, p. 62). Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada dos/as docentes torna-se indispensável em cada modalidade da educação, pois “[...] essas estratégias devem ser conhecidas por todo profissional do ensino” (KLEIMAN, 2002, p. 8). No que tangencia a EJA na perspectiva da Educação Inclusiva não é diferente. Os/as docentes que atuam com os/as participantes desta modalidade precisam ter uma formação com conhecimentos específicos para uma melhor efetivação do seu trabalho.

Guedes e Souza (2011) dialogam em relação à formação e à atuação de docentes no que concerne ao ensino de leitura e da escrita. Para os autores, essa função não é apenas correspondente da área de Português, mas é uma responsabilidade da escola em sua totalidade, isso significa, tarefa de todas as áreas. Para a formação integral de estudantes essas habilidades são essenciais, visto que ensiná-las é oferecer “[...] condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento” (GUEDES; SOUZA, 2011, p. 2).

Kleiman (2002) ratifica esse entendimento ao declarar que docentes de diferentes áreas, que não são de Português, ficam alarmados com a situação de seus estudantes não

saberem ler, entretanto, muito deles não procuram efetuar nenhuma mediação para mudar essa situação. A autora coloca que “[...] a palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante da cultura” (KLEIMAN, 2002, p. 7). Nessa perspectiva, ela enfatiza que “[...] permanecer à espera do colega de Português resolver o problema, além de agravar a situação, consiste numa declaração de sua incompetência quanto à função de garantir a participação plena de seus alunos na sociedade letrada” (KLEIMAN, 2002, p. 7).

É diante disso que trazemos alguns apontamentos realizados por Freire e Macedo (2011) ao enfatizarem ser neste movimento e mediação de docentes que o leitor/a pode caminhar para o desenvolvimento de uma compreensão crítica do texto, bem como, do contexto sócio-histórico a que ele se refere. Por isso, “[...] o ato de aprender a ler e escrever é um ato criativo que implica uma compreensão crítica da realidade” (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 155).

Ressaltamos que este entendimento sobre o ensino da leitura não ser responsabilidade de apenas uma área do conhecimento foi perceptível de forma clara em dois trabalhos analisados: A3 quando a pesquisadora Temporal (2013) declara que o livro (material paradidático) produzido em sua investigação pode ser trabalhado de forma interdisciplinar; e A8 no qual a pesquisadora Trentin (2018) destaca a importância do trabalho colaborativo. Os trechos a seguir confirmam a nossa percepção.

A3 - Esperamos que com o livro —Descobrimo o Mundo com Olívia – o aluno tenha mais facilidade para se inteirar com os conhecimentos da Biologia e das Ciências afins. Além disso, esperamos cooperar na contextualização e na interdisciplinaridade do Ensino de Ciências. O livro pode ser usado, por exemplo, em Língua Portuguesa, onde o professor pode pedir para os alunos completarem um texto e ajudar Olívia. Outro exemplo seria os próprios conteúdos de Ciências abordados no livro, que giram em torno de energia e que podem ser usados por um professor de Educação Física em suas aulas na escola. Ou um professor de artes plásticas estimulando a criatividade da criação de Olívia e sua turma. E assim, a imaginação corre longe, pois todas as disciplinas poderiam ir se encaixando e se integrando com os assuntos abordados no texto (TEMPORAL, 2013, p. 61).

A8 - No entanto, torna-se essencial a realização de um trabalho colaborativo entre o Professor Regente e o Segundo Professor, pois as potencialidades dos dois profissionais possibilitam a organização de diferentes estratégias para as diversas necessidades dos jovens e adultos (TRENTIN, 2018, p. 17).

Como é possível perceber pelos excertos supracitados, as pesquisadoras ratificam que o trabalho envolvendo os processos de ensino-aprendizagem (aqui referenciamos especificamente a leitura) não é responsabilidade apenas de um/a docente, como já apontado por Guedes e Souza (2011). Isso porque entendemos que existem as especificidades das áreas do conhecimento e cada docente ao trabalhar um texto e um material que traga conceitos

específicos de sua área precisa utilizar estratégias para promover a compreensão leitora de seus estudantes, seja ele/a com ou sem deficiência, e em qualquer modalidade de ensino.

Portanto, como enfatizado neste tópico, mesmo diante das diferentes concepções de leitura tomamos como fundamento a concepção de interação entre autor, texto e leitor/a, entendendo como destacado por ScharDOSIM (2015) que seu desenvolvimento envolve fatores biológicos, cognitivos, individuais e de interação, porém não é algo natural. É necessário que estudantes passem pelo processo de ensino-aprendizagem de estratégias que resultem no desenvolvimento da compreensão leitora. Por esse motivo, como demonstrado durante as afirmativas apresentadas, faz-se necessário que docentes tenham formação inicial e continuada que proporcionem a apropriação dos conhecimentos e dos saberes essenciais para a mediação do seu trabalho. Por fim que perceba o/a leitor/a como um/a participante ativo e não passivo, visto que ele/a não apenas incorpora informações, e sim, constrói conhecimento. Na sequência tecemos algumas reflexões sobre a formação leitora em estudantes com deficiência na EJA.

3.2 A FORMAÇÃO LEITORA EM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E CONCEITUAIS

Ao pensar a formação do/a leitor/a na EJA tomamos por base o que Saviani (2012) pontua sobre a educação. Conforme o autor, esta não se trata apenas de um direito social, mas uma condição necessária para que o indivíduo possa conseguir exercer todos os seus direitos. O autor declara que na sociedade urbano-industrial as normas escritas serão a base para que se assumam a utilização do direito positivo. Isso significa que o exercício pleno de todos os direitos vão evocar que cada indivíduo esteja empoderado dos códigos escritos e os saibam interpretá-los.

Nisso a relevância da leitura é evidenciada. Embora, como já mencionado, não concordamos que a escolarização seja parâmetro para que os sujeitos sejam considerados atores sociais e cidadãos (ARROYO, 2017), não podemos negar ser por intermédio dela que os/as estudantes podem interagir, transitar, comunicar-se, construir conhecimentos, bem como contribui para a tomada de consciência de todos os seus direitos e deveres que culminam para o exercício da cidadania e sua inclusão social. Especialmente, como pontuam Finatto e Sant'Anna (2020), na sociedade atual que está marcada pela escrita.

Contudo, no contexto histórico esse entendimento nem sempre esteve presente. Com as afirmativas de Haddad e Di Pierro (2000), por exemplo, conseguimos perceber que a educação destinada a jovens e adultos no Brasil iniciou-se com a chegada dos jesuítas, no período da colonização, em 1549. Sob inspiração do padre Manuel da Nóbrega, seis membros da Companhia de Jesus chegaram ao Brasil com Tomé de Souza, o primeiro governador-geral, e 15 dias após sua chegada já funcionava uma escola de ler e escrever.

Entretanto, Haddad e Di Pierro (2000), Paula e Oliveira (2011) e Jardimino e Araújo (2014) mostram ser somente a partir de 1940, ou seja, 391 anos depois que se começou a pensar nas especificidades do atendimento a esses jovens e adultos, ao se estruturar uma política nacional de educação, tendo a destinação de verbas e estratégias para serem colocadas em prática em todo território brasileiro. No entanto, essas ações que produziram uma ampliação de oportunidades educacionais eram permeadas de interesses por parte daqueles que estavam no comando do país. Para Haddad e Di Pierro (2000), o Estado estava preocupado em acalmar as divergências que aumentavam categoricamente entre as classes sociais nos meios urbanos. Ademais, havia preocupação do Governo Federal em estabelecer uma formação aos trabalhadores, pois o objetivo era qualificar esses sujeitos para se obter sucesso no projeto desenvolvimentista da nação.

Essa demarcação é explicada por Silva (2018). Para o autor, a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), o qual era um serviço especial do Departamento Nacional de Educação (DNE), do Ministério da Educação e Saúde (MES)¹⁸, em 1947, e a realização da I Conferência Nacional de Educação de Adultos no mesmo ano possibilitou a apresentação do discurso sobre a urgência de resolver os problemas educacionais que atrasavam o país na conquista da modernidade e do desenvolvimento, viabilizando propostas e ações para esse público de jovens e adultos. Para tanto, conforme Silva (2018), com o início do estabelecimento dessa proposição de uma política nacional para a educação de adultos e as iniciativas que começaram a ser desenvolvidas em 1947, é possível dividir a história da EJA em quatro períodos, são eles: período de campanhas (1947-1963); período de educação de base e movimentos populares (1961-1964); período de educação de adultos durante o governo militar (1965-1985); e, por fim, período de educação de adultos/educação de jovens e adultos na redemocratização (1986-atual). Com base nessa divisão feita por Silva (2018) nossa proposta é a partir deste momento relacionar os aspectos históricos, políticos e conceituais que permeiam

¹⁸ Após 1953 com a autonomia dada à área da saúde, surge o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

a formação leitora em estudantes com deficiência da EJA. Além disso, ressaltamos, mesmo que a discussão da Educação Especial não faça parte do escopo do nosso trabalho, entendemos que ela não se distancia da nossa temática, uma vez que os/as estudantes com deficiência são público-alvo desta modalidade como demarca a LDB nº 9394/96, no Art. 58 (BRASIL, 1996). Por isso, que ao longo deste tópico incorporaremos alguns apontamentos que articulam a EJA e Educação Especial.

No **primeiro período**, que abrange os anos de 1947 a 1963, temos a criação de campanhas com a finalidade, de acordo com Silva (2018), de melhorar os indicativos de analfabetismo e, principalmente, ampliar o número de eleitores. As principais campanhas são: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947-1963); Campanha Nacional de Educação Rural - CNER (1952-1963); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA (1958-1963). Paula e Oliveira (2011) e Silva (2018) apontam que a educação destinada a esse público era assistencialista, uma vez que o analfabeto era considerado incapaz, sem cultura, um peso social e indicado como entrave para o progresso do país. Como resultado não houve a sua incorporação e integração ao sistema educacional.

Em relação às pessoas com deficiência, conforme Jannuzzi (2012), esse período é marcado pela intensificação das organizações filantrópicas, que estavam ligadas aos serviços de saúde e por movimentos dos sujeitos deficientes. Temos, por exemplo, a formação da primeira APAE. Além disso, ocorreram campanhas de educação de cegos, surdos e deficiência mental, que demonstravam o interesse por resolverem as mazelas desse público. Em 1957, pelo Decreto nº. 42.728, de 03 de dezembro de 1957, temos a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro. Já em 1958, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais, por meio do Decreto nº. 44.236, de 1 de agosto de 1958. No entanto, como a autora enfatiza, o Governo Federal estava dando atenção crescente para os problemas relacionados à alfabetização em detrimento de outras problemáticas que estavam presentes na nação.

Já Freitas (2010), afirma que no ano de 1956 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) fez a publicação de um documento do Conselho Federal de Educação sobre a obrigatoriedade escolar para todos/as. Nele foi apresentada a determinação da educação para as pessoas maiores de 14 anos e menores que 21, em instituições que ofertassem o Ensino Supletivo noturno. Entretanto, no documento havia o incentivo à instrução primária no lar, para as crianças impedidas de frequentar a escola por incapacidade física ou mental, entre outras especificidades. Assim, “[...] aqueles com incapacidade física e intelectual, bem como aqueles

que haviam atingido a idade adulta, não eram obrigados a frequentar a escola primária e também não faziam parte do “todos” anunciado com tamanho entusiasmo” (FREITAS, 2010, p. 48, grifos no original). Mas como, a autora mostra, não há dados que comprovem algo destinado ao atendimento de jovens e adultos com deficiência.

Já ao que diz respeito à formação de leitores jovens e adultos com ou sem deficiência, no primeiro período não há indicativos que mostrem essa preocupação, uma vez que o intuito, como bem apresenta Silva (2018) era a formação de eleitores. Por isso, as campanhas visavam ensinar, principalmente, assinar o nome, pois este era um dos requisitos para o direito ao voto¹⁹. Assim, não há propostas que vislumbrem essa formação nem no contexto da EJA, assim como para a Educação Especial. Algo que remete a inexistência de ações específicas voltadas para estudantes jovens e adultos com deficiência da EJA.

O **segundo período** denominado de educação de base e movimentos populares (1961-1964), conforme Paula e Oliveira (2011), Jardimino e Araújo (2014) e Silva (2018), é marcado pela criação do Movimento de Educação Básica - MEB (1961-atual); Centro de Popular de Cultura – CPC (1961-1964); Movimento de Cultura Popular – MCP (1960-1964), campanhas “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” (1961-1964); e “As 40 horas de Angicos” (1963). Todas essas estratégias visavam à promoção da alfabetização de adultos. Para Paula e Oliveira (2011) e Silva (2018) a concepção de educação para jovens e adultos que marcou essa época foi a educação popular humanizadora e emancipadora. Acrescentamos a isso, a grande influência do educador Paulo Freire na formulação dessa nova concepção. Conforme Silva (2018), foi por meio dos posicionamentos, estudos e diálogos com outros educadores fora do país, reflexões e atuação, que Freire passou a disseminar a ideia de que o analfabeto era um ser capaz, detentor de uma cultura, digno de ensinar e aprender, ou seja, um ator ativo dentro do processo de construção do conhecimento.

Nesse período, Saviani (2013) afirma que o conceito de “educação popular” assumiu uma nova conotação. Segundo ele, na Primeira República, a terminologia “educação popular” encontrava-se associada à instrução pública destinada à população por intermédio das escolas primárias, como um caminho para a erradicação do analfabetismo. Todavia, é na década de 1960 que a expressão passa a ter outra significação de maior impacto. Assume o sentido de

¹⁹ O quarto Código Eleitoral, a Lei nº 1.164/1950, nos dá um panorama sobre este apontamento, pois no Art. 87, parágrafo 7º (mesmo que se reporte apenas as pessoas com deficiência visual), declara que “o eleitor cego poderá votar desde que possa assinar a folha de votação em letras do alfabeto comum” (BRASIL, 1950).

uma educação do povo, pelo povo e para o povo, “[...] pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado e sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando controlá-los, manipulá-los, ajustá-los à ordem existente” (SAVIANI, 2013, p. 317). Com isso, notamos que a terminologia ganha uma nova roupagem em seu significado, pois já não representava uma educação pronta de cima para baixo, mas sim um ensino que fosse construído mediante a realidade e a especificidade do povo.

Vale destacar aqui que a pressão internacional sofrida pelo Brasil foi uma das grandes explicações para serem procuradas soluções que erradicassem o analfabetismo e outros problemas sociais. Oliveira (1989) declara que de todos os órgãos internacionais existentes nesse período a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi o que exerceu mais influência sobre a Educação de Adultos, pois participou das discussões sobre os problemas do analfabetismo e as políticas destinadas a seu enfrentamento. No entanto, é preciso salientar que dentro das propostas de educação para este público não havia nenhuma referência aos estudantes com deficiência.

Isso também pode ser refletido ao analisarmos a estruturação da Educação Especial. A primeira LDB, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi promulgada entre os dois períodos destacados e faz referência à educação da pessoa com deficiência ao apresentar o Título X sob o nome “Da Educação de Excepcionais”²⁰. Institui por meio do Art. 88 a possibilidade da oferta de educação para excepcionais no sistema geral de educação para integrá-los à comunidade; e o Art. 89 que privilegiava a existência da iniciativa privada para essa oferta, dispondo verbas para essa atuação (BRASIL, 1961). Todavia, não é possível visualizar nenhuma ação voltada especificamente para estudantes jovens e adultos com deficiência analfabetos, ou seja, que fossem público-alvo da Educação de Adultos.

Kassar (1999, p. 28) afirma que legalmente o país vai assumindo o compromisso com a Educação Especial, já que até o momento estudantes com deficiência ocupavam os espaços das instituições particulares especializadas e as classes especiais no ensino público, sendo que o caráter assistencialista prevalecia nesses ambientes. Ainda para a autora esse movimento só foi possível devido ao “[...] ingresso de parte da população economicamente menos favorecida à escolarização, decorrente do aumento crescente das escolas públicas em

²⁰ A terminologia “excepcionais” empregada nesse título ratifica nosso apontamento realizado na introdução desta investigação, quando concordamos com Sasaki (2002b), que em seu trabalho intitulado “Terminologia sobre deficiência na era da inclusão” aponta sobre o fato de como as expressões utilizadas marcam as concepções de um tempo historicamente situado.

relação ao número de habitantes”. Contudo, para Jannuzzi (2012, p. 116), a legislação não foi eficiente em colocar em prática ações que levassem ao seu cumprimento, exatamente, porque encontrou barreiras no que se refere a organização social, “[...] em que se perpetuava o gozo dos direitos e benefícios só para alguns, os economicamente favorecidos”.

Assim, concluímos que no segundo período temos o surgimento e o fortalecimento dos ideais liberais que puderam fazer parte de ações voltadas para o ensino da escrita e leitura, visto que os posicionamentos e pensamentos pedagógicos, como de Paulo Freire, desejavam mudanças na estrutura econômica e social do país, de forma a buscar a alfabetização para todos/as e o apoio do Governo Federal para a efetivação desta. Entretanto, nenhuma faz referência aos estudantes jovens e adultos com deficiência. Algo que pode ser percebido ao falarmos sobre a Educação Especial, pois mesmo que seja possível constatar um movimento de incorporação legal para fundamentar o acesso e o atendimento dos/as estudantes com deficiência, não há propostas para a formação de leitores/as.

O **terceiro período**, que caracteriza a educação de adultos durante o regime militar (1965-1985), como categorizado por Silva (2018), foi marcado pelas expressivas influências e financiamentos dos Estados Unidos da América; pela Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC); e pelo Mobral. Paula e Oliveira (2011) e Silva (2018) declaram que o rompimento dos processos democráticos, resultados pela ditadura, fez com que a concepção para a educação passasse a ter o caráter moralista e disciplinador, de modo a atribuir a EJA uma posição cada vez mais assistencialista e a visão de que analfabeto era uma chaga social, por atrapalhar o desenvolvimento e a industrialização do país.

Neste período, a promulgação da LDB, nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que destinou o Capítulo V, sob o título “Do Ensino Supletivo”, fez referência ao atendimento e oferta aos jovens e adultos. No Art. 24 foi afirmado que o Ensino Supletivo visaria suprir a escolarização de adolescentes e adultos que “[...] não a tenham seguido ou concluído na idade própria²¹” (BRASIL, 1971). Já o Art. 25 falou que este ensino abrangeria a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional. O Art. 26 pontuou sobre os exames supletivos, os quais poderiam ser realizados por maiores de 18 (conclusão do ensino do 1º grau)

²¹ Atualmente existe uma grande discussão e críticas sobre essa expressão “idade certa”. Para Arroyo (2017, p. 108), por exemplo, a escolarização regular e o letramento na idade certa ou incerta não podem ser “[...] *precondição* para o reconhecimento desses jovens e adultos como humanos, cidadãos de direitos humanos, políticos. Essas formas tão segregadoras de pensá-los e de inferiorizá-los que ainda persistem têm agido em nossa história, até pedagógica, para resistir a vincular a sua educação como um direito humano.”

e por maiores de 21 (conclusão do 2º grau). Os Art. 27 e 28 foram dedicados a pontuar a oferta e a respeito dos certificados de aprovação, respectivamente.

Conforme apresentam Silva (2018) e Haddad e Di Pierro (2000), ainda sobre o Ensino Supletivo, cabe destacar o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 699, publicado em 28 de julho de 1972, que teve a autoria de Valnir Chagas. Este documento procurou traçar a proposta para a concretização de uma Política para o Ensino Supletivo e tinha como finalidade “[...] recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117). Segundo estes autores o Ensino Supletivo foi organizado em quatro funções: suplência, suprimimento, aprendizagem e qualificação²².

Embora o documento não traga nenhum capítulo ou sessão específica para as pessoas com deficiência, estas foram contempladas no Art. 9º da LDB de 1971, pois nele foi estabelecido que para “[...] os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (BRASIL, 1971). Sobre esse documento oficial, Freitas (2010) informa que foi a primeira vez que se referenciou a questão do atraso quanto à idade regular de matrícula integrada à Educação Especial. A autora declara que “[...] as pessoas com deficiência, mesmo não tendo a idade considerada adequada para cursar os 1º e 2º graus, podiam neles ser matriculados, ao invés de cursar o então ensino supletivo, próprio para a sua faixa etária” (FREITAS, 2010, p. 58).

Essa demarcação realizada na LDB de 1971 corrobora com a fala de Jannuzzi (2012), ao afirmar que a década de 1970 é reconhecida como um dos marcos para a educação das pessoas com deficiência, ao colocarem a área da Educação Especial em evidência. É nessa década, por exemplo, que surge o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), pelo Decreto nº 72.425 de 3 de julho de 1973, com o objetivo de definir metas governamentais

²² A Suplência tinha como objetivo: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” através de cursos e exames [...]. O Suprimimento tinha por finalidade “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” [...]. Aprendizagem correspondia à formação metódica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC. A Qualificação foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho. O funcionamento dessas quatro modalidades deveria se realizar tomando por base duas intenções: atribuir uma clara prioridade aos cursos e exames que visassem à formação e ao aperfeiçoamento para o trabalho; e a liberdade de organização, evitando-se assim que o Ensino Supletivo resultasse um “simulacro” do Ensino Regular (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

específicas para a educação desse público. A autora destaca a criação da Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi (FENASP), em 1971; aprovação do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 848/72, em 1972; criação Federação Brasileira de Instituição dos Excepcionais, em 1974; e organização do Programa de Mestrado em Educação Especial pela UFSCar, em 1978.

Em relação à leitura, embora haja no período apresentado um movimento para a erradicação do analfabetismo, não era – e podemos considerar que atualmente não é – de interesse do governo promover a formação de leitores conscientes e críticos (FINATTO; SANT’ANNA, 2020). O interesse não estava em proporcionar de maneira democrática uma educação que possibilitasse a formação social, cultural e crítica da população. Contrária a concepção libertadora que Freire (2013) apresenta, observamos uma grande tendência em fortalecer os padrões sociais já existentes, ou seja, a manutenção da alienação, domínio e submissão das camadas populares para estarem a serviço do interesse do capital, com a finalidade de manter “[...] a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão” (FREIRE, 2013, p. 72). Isso pode ser percebido ao falarmos sobre a Educação Especial e, conseqüentemente, dos/as estudantes jovens e adultos com deficiência.

O **quarto e último período** de educação de adultos/educação de jovens e adultos na redemocratização (1986-atual) iniciado na década de 1980 é marcado, conforme nos relatam Saviani (2013) e Freitas (2010), por um processo de abertura democrática com o fim da ditadura militar, em 1985. Essa década representou profundas transformações econômicas e tecnológicas, assim como trouxe uma maior visibilidade e interesse pelos diversos setores da sociedade aos assuntos que se referiam à educação. Entre os quais podemos destacar: as novas demandas de letramento e a reafirmação da educação como um direito humano (PAULA; OLIVEIRA, 2011).

Ao enfatizarmos o contexto histórico da EJA, com a queda da ditadura militar, o Mobral, por meio do Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985, foi transformado na Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar, extinta, segundo Silva (2018), pelo presidente da República Fernando Collor, por meio da Medida Provisória nº

151, de 1990, considerada político-eleitória, pois desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, pessoas analfabetas passaram a ter direito ao voto²³.

Já em relação aos estudantes com deficiência, Miranda (2008) informa que, em 1986, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESP). Nesse mesmo ano, aconteceu a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), cujo objetivo era coordenar as ações em Educação Especial. Em 1987, houve a promulgação das Diretrizes da Educação Especial, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que orientavam o atendimento de estudantes com deficiência integrado ao processo educacional comum.

Freitas (2010) traz outra constatação sobre essa década de 1980. A autora destaca que até aquele período a educação para pessoas com deficiência não estava ligada ao plano econômico do país, mas as mudanças que ocorreram em decorrência da concepção do trabalho para esse público fizeram com que surgisse essa articulação entre educação e trabalho em formato de oficinas. Freitas (2010, p. 60) nos dá um panorama ao afirmar que “[...] apesar dos alunos com deficiência continuarem frequentando as oficinas, já que existiam apenas três escolas-empresas, o caráter do trabalho era diferente, voltado à preparação para o mercado de trabalho” (FREITAS, 2010, p. 60).

Em continuidade a esta contextualização, a Constituição Federal de 1988 foi um avanço em diversas áreas da sociedade, especialmente para a educação dos sujeitos que estão à margem da sociedade e passam por todas as formas de invisibilidade. O reconhecimento, pela primeira vez, da garantia do direito público de todos/as à Educação foi pontuado no Art. 208. Além disso, estipulava a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Fundamental, independentemente da idade, inclusive para os que não tiveram acesso em alguma etapa da vida e do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências, preferencialmente na rede de ensino regular. Como explica Mantoan (2006), o termo preferencialmente refere-se especificamente ao AEE. Segundo a autora,

[...] o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como, por exemplo: ensino da Língua

²³ Uma outra ação nesta década destacada por Jardimino e Araújo (2014) foi a criação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – Mova-SP, em 1989 na cidade de São Paulo, tendo como Paulo Freire na gestão da Secretaria Municipal de Educação e tinha parceria com a sociedade civil. Conforme os autores demonstram em seus diálogos, o Mova-SP estava pautado nos princípios freirianos e contou com a ajuda de professores interessados no desafio proposto. A experiência obteve sucesso e com isso, em 2003, os Movas se estenderam ao âmbito nacional e até hoje realiza atuações no projeto intitulado Mova-Brasil.

Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares. Na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. **A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral.** (MANTOAN, 2006, p. 27-28, grifos nossos).

Mantoan (2006) ainda nos alerta sobre a interpretação evolutiva das normas. Para a autora, é preciso superar as controvérsias entre a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Isso porque, o documento constitucional admite que AEE possa igualmente ser ofertado “fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, já que seria apenas um complemento, e não um substitutivo, do ensino ministrado na rede regular para todos os alunos.” (MANTOAN, 2006, p. 28). Todavia, na LDB, especialmente nos Art. 58 e seguintes, “consta que a substituição do ensino regular pelo ensino especial é possível.” (MANTOAN, 2006, p. 28).

Outro destaque, refere-se ao fato de que a partir da promulgação do documento da Constituição Federal (BRASIL, 1988) os municípios receberam autonomia política para planejar e implementar os recursos e os serviços que se revelam necessários para atender o conjunto de suas necessidades e particularidades de cada contexto social. Freitas (2010) explica que essas mudanças só foram possíveis pela movimentação e mobilização dos diversos representantes de minorias sociais. Ela destaca a participação de pessoas com deficiências, associações, entidades, pais, pesquisadores, grupos ligados à educação de jovens e adultos, na Constituinte (1987-1988) “[...] organizando-se como movimentos de luta para a incorporação de direitos” (FREITAS, 2010, p. 70). Entretanto, podemos pontuar que nesta década as mudanças ocorridas não conseguiram democratizar o acesso e o ensino-aprendizagem da leitura, principalmente, para jovens e adultos com deficiência que estavam fora dos sistemas de ensino.

Ao adentrarmos a década de 1990, Jardimino e Araújo (2014) sinalizam que esse período é marcado por inúmeros eventos patrocinados pela Unesco, pelo Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), apoiados pelo Banco Mundial. Entre esses eventos se destacam: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), em Jomtien, Tailândia, por meio dela começou-se o movimento pela defesa da universalização da educação primária e dela se

originou em 1998 o documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”; as Conferências Mundiais e Ibero-Americanas de Educação; as Seções do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação; Fóruns Internacionais Consultivos sobre Educação para Todos, entre outros, realizados em diferentes lugares pelo mundo. Em resumo, os autores citam que esses eventos assumiram o posicionamento de democratização da escola pública, de modo a apontar a educação como um elemento mobilizador, para se alcançar o desenvolvimento econômico e influenciaram fortemente as ações e mudanças ocorridas em vários setores da sociedade, mas, principalmente, o educacional. Em suma, percebemos uma grande movimentação para estabelecer uma lógica mercantil ligada às influências neoliberais que ganham força a partir da década destacada.

No contexto nacional, entretanto, Freitas (2010) declara que em seus primeiros anos nessa década não se tem a presença de nenhum órgão ou programa do governo destinado à educação de jovens e adultos ou para as pessoas com deficiência. Contudo, percebemos um movimento de discussões sobre a reforma do sistema público de ensino e propostas para o desenvolvimento de programas elaborados sob a perspectiva neoliberal, o que resultou (e no contexto atual tem resultado) na desoneração e descentralização do Estado. Isso porque, todas as ações e propostas para estes públicos foram extintas com base no programa de enxugamento estatal no início do governo Collor, ou seja, fortalecendo a lógica da responsabilização no sujeito e não no coletivo. “Em outras palavras, tudo aquilo que poderia configurar-se como uma política social de atendimento deixou de existir, embora a Carta Magna aprovada em 1988 assegurasse o direito à educação aos jovens e adultos e às pessoas com deficiência [...]” (FREITAS, 2010, p. 69).

Todavia, o ano de 1994 culminou em profundas mudanças, principalmente, no que se refere a inclusão de estudantes com deficiência. A autora Laplane (2007) afirma que nesse ano houve a formulação do documento oficial de Educação Inclusiva, a Declaração de Salamanca. O Brasil assumiu a Educação para todos como um compromisso oficial diante da Unesco “[...] reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais dentro do sistema regular de ensino” (BRASIL, 1994). Destacamos que nessa declaração a proposta de Educação não se restringe às pessoas com deficiência, mas abrange todos/as os/as estudantes.

Já em 1996 temos a consolidação dos Fóruns de EJA, “[...] que passaram a agregar a essa história da mobilização e do debate das políticas públicas voltadas a esse segmento

específico da população” (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 19). A criação desses Fóruns de EJA foi instigada como uma iniciativa de preparar o Brasil para a participação da 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)²⁴. Atualmente, “[...] os delegados desses fóruns representam seus Estados nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA’s), que ocorrem desde 1999” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 91).

Neste mesmo ano, com a promulgação da LDB – Lei nº 9493/96, a Educação de Jovens e Adultos foi incluída e reconhecida como uma modalidade da Educação Básica. Sendo destinada ela uma seção sob a denominação oficial: Educação de Jovens e Adultos. Nela vemos a consolidação dos artigos 37 e 38. Assim, podemos pontuar três pontos centrais que a publicação desse documento legal trouxe: o reconhecimento, pois marcou a EJA como uma modalidade de ensino da Educação Básica; a integração, ao integrá-la ao ensino regular e, preferencialmente, à Educação Profissional; e por fim, a garantia, ao sinalizar que as especificidades deveriam ser a base para se pensar a oferta e o atendimento de seus participantes. No entanto, uma grande crítica feita a esse documento é sobre a permanência do conceito de suplência em seus artigos, não rompendo com o paradigma de aceleração do ensino regular²⁵.

A Educação Especial também foi contemplada nesse documento, por conseguinte, podemos fazer relação aos processos que vão sendo incorporados sobre estudantes jovens e adultos com deficiência da EJA. No Art. 4º, por exemplo, reafirma-se o dever do Estado em garantir o AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação/altas-habilidades, preferencialmente na rede regular de ensino e teve todo o Capítulo 5, com quatro artigos destinados a ela. Nestes enfatiza-se: a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, que abrange desde a Educação Infantil estendendo-se ao longo da vida; ademais, ressalta que currículos, técnicas, profissionais sejam especializados para o atendimento do seu público-alvo.

²⁴ Cabe destacar que a 5ª CONFINTEA, que ocorreu no ano de 1997, na cidade de Hamburgo, Alemanha, é considerada como um marco histórico na compreensão do que seja a educação para adultos. Ao apontá-la como um direito de todos produziu transformações importantes nos direcionamentos da EJA e estabeleceu uma agenda para se concretizarem as proposições.

²⁵ Um ano depois da promulgação da LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer CNE/CEB n.º 5, de 7 de maio de 1997, em que sugeriu regulamentações na EJA e ainda definiu as idades-limite para jovens e adultos se submeterem a exames supletivos. Assim, ficou estabelecido 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 para o Ensino Médio. Diante dessas mudanças, estabeleceram-se competências dos sistemas de ensino para essa modalidade e possibilidades de certificação para jovens e adultos.

Outro documento nacional orientador tanto para EJA como para a Educação Especial é o Plano Nacional de Educação (PNE). O primeiro foi sancionado pelo presidente da República, por meio da Lei n.º 10.172/2001. Conforme Jardimino e Araújo (2014), o documento previa objetivos e metas fundamentais para os diferentes níveis de ensino, além de ações a serem executadas na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Tecnológica e na Formação Profissional, na Educação Especial, na Educação Indígena e no Magistério. O que se consolidou com a aprovação da Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014, que estabeleceu PNE 2014-2024. Nesse novo documento, as metas 8, 9 e 10, relacionavam-se diretamente à EJA, além de outras que se referem a ela em suas estratégias. Já para o atendimento de pessoas com deficiência a meta 4 é a principal, no entanto, em diversas outras metas são destacadas estratégias que envolvem este público (BRASIL, 2014).

A entrada para o século XXI trouxe outros direcionamentos para a EJA e para a Educação Especial. Em relação a EJA, no ano de 2000, por exemplo, tivemos a promulgação do Parecer n.º 11 de maio de 2000 e da Resolução CNE/CEB n.º 1, de julho de 2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA²⁶) (BRASIL, 2000a). Esse documento, segundo Marques (2018), apresenta um novo paradigma para a EJA ao propor a extinção do uso da expressão supletivo, estabelece as faixas etárias para o ingresso na modalidade (14 anos para o Ensino Fundamental e 17 anos para o Ensino Médio) e específica as suas funções em: reparadora, equalizadora e qualificadora²⁷. É preciso enfatizar que o documento não traz nada voltado integralmente a educação para jovens e adultos com deficiência.

Ao falarmos especificamente sobre os estudantes com deficiência a partir do século XXI, Kassar e Rebelo (2018) fazem um panorama geral sobre as ações e propostas que são articuladas nas duas primeiras décadas. Entre elas: a Lei n.º 10.436/2002 (2002), que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos; Programa de formação por

²⁶ Maurício (2020) nos aponta que a promulgação desse documento se deu a partir das demandas e especificidades que as DCNs para o Ensino Fundamental e Médio não conseguiram suprir e responder às problemáticas de instituições municipais, estaduais e federais para concretizarem essa oferta em conformidade aos aspectos próprios dessa modalidade.

²⁷ A **função reparadora** recebe essa terminologia não apenas por possibilitar a entrada dos jovens e adultos que tiveram seus direitos à educação escolar negados, mas por enfatizar o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Já a **função equalizadora**, evoca a redistribuição de bens sociais que foram suprimidos a uma grande parcela da população, a qual deve receber proporcionalmente maiores oportunidades. Por fim a **função qualificadora**, é o próprio sentido da EJA, por estar baseada no caráter de incompletude do ser humano, de modo ser necessário oportunidades para desenvolvimento e formação integral de seus estudantes (BRASIL, 2000).

multiplicadores para educadores - Educação inclusiva: direito à diversidade (2003); Programa de Acessibilidade no Ensino Superior (2005); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); a aprovação do Decreto nº 7.612, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2011); a Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012); e, por fim, a Lei nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015).

Em relação a leitura evidenciamos os anos de 2003 a 2015. As ações efetuadas neste período nos remetem a refletir sobre como a formação de leitores/as vai sendo incorporada pelos governos vigentes, pois é perceptível um movimento em favor da alfabetização, o qual passa a enfatizar a necessidade de se alfabetizar jovens e adultos como uma prioridade governamental (VILAS BOAS; SILVA, 2017). Como resultado, de acordo com Paula e Oliveira (2011), Vilas Boas e Silva (2017) e Silva (2018), nesses governos foram criados programas que articulam a EJA à alfabetização e com a Educação Profissional. São eles: Programa Brasil Alfabetizado – PBA²⁸ (2003), Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM INTEGRADO (2005), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (2005), Programas Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA (2007), Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos – PNLD-EJA (2009), e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC (2011).²⁹

No ano de 2004, segundo Paula e Oliveira (2011), a EJA passou a fazer parte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a ter uma maior visibilidade e a incorporação de outras estratégias que possibilitaram a superação das problemáticas que envolviam a sua estruturação. As mudanças fizeram com que sua principal marca se tornasse o respeito à diversidade dos sujeitos, de modo a considerar as especificidades na formação dos estudantes na elaboração de seu quadro de gestores e docentes, bem como, no material didático pedagógico a ser produzido e utilizado.

²⁸ O programa passou por uma reorganização em 2007 e conforme Paula e Oliveira (2011, p. 35) é desenvolvido em todo o território do país, mas tem como prioridade os municípios com altos índices de analfabetismo, que possuem uma taxa igual ou superior a 25%. As autoras ainda informam que a região Nordeste é onde estão concentrados o maior percentual desse total e esclarecem que o programa atua na disponibilização de recursos financeiros, apoio técnico e na garantia dos alfabetizandos continuarem seus estudos.

²⁹ A investigação das propostas destes programas e como eles abordam e articulam a formação de leitores/as não faz parte do escopo do nosso trabalho, mas compreendemos a necessidade pesquisas que abordem sobre esta temática.

Em 2007, deu-se a inclusão da EJA no Fundo de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB), que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual não contemplava a modalidade. Outro ponto de destaque são os ENEJA's, que têm sido uma fonte para o fortalecimento da EJA, bem como de sua luta pelo reconhecimento e pela conservação de uma Educação Popular como paradigma político e pedagógico, emancipatório e integral.

A publicação de um novo documento regulamentador para EJA foi publicado em 15 de junho de 2010, a Resolução CNE/CEB nº 3, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que englobou os princípios e objetivos da Resolução nº 1/2000, mas trouxe uma ampliação ao que se refere à duração dos cursos, definiu as idades mínimas para o ingresso nos cursos e a certificação de conclusão nos exames de EJA (15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio) e definiu a sua oferta na modalidade de Educação à Distância (EaD). O documento não traz especificamente, assim como o anterior, nada que seja voltado integralmente a educação para jovens e adultos com deficiência, mas apresenta em seu Art. 2 a necessidade da institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, que se constituísse como uma política de Estado, assumindo a gestão democrática e contemplasse a diversidade do seu público em uma proposta de educação ao longo da vida (BRASIL, 2010).

Para Paula e Oliveira (2011), Vilas Boas e Silva (2017) e Silva (2018) esses programas, a inclusão no Fundeb e movimentos articulados à EJA no Brasil possibilitaram muitos avanços, porém estes não foram e não estão sendo suficientes perante a demanda, tendo em vista, especialmente, a necessidade de superação do analfabetismo e da baixa escolaridade entre pessoas com 15 anos ou mais. Vilas Boas e Silva (2017) enfatizam, por exemplo, que em 2016 houve o desmonte das políticas implementadas nos últimos anos nos diversos setores da sociedade de modo a incluir o campo educacional, por conseguinte, refletindo diretamente na EJA e Educação Especial. Uma dessas ações de desestruturação da EJA foi sua saída Secadi e sua incorporação à Secretaria de Educação Básica (SEB), justamente porque resultou em uma desvinculação com as especificidades dos/as estudantes da modalidade e negação de políticas públicas alcançadas.

Além disso, podemos destacar a publicação de dois documentos orientadores dessas modalidades que mostram essas incoerências suscitadas diante das reformulações governamentais ocorridas. São eles: a Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, que

institui o alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos com outras legislações que se relacionam com a modalidade, mas especificamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA)³⁰; e o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que estabelece a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida³¹. Esses documentos legais mostram distanciamento entre o proposto e as diferentes realidades que constituem o chão das escolas que ofertam as modalidades por justamente ignorarem a diversidade dos sujeitos e apresentarem suas bases no assistencialismo e no segregacionismo.

Para nós, as inconsistências referenciadas nesses documentos citados apontam para o descompromisso e a descentralização do governo com o objetivo de cada vez mais incorporar as concepções neoliberais no setor educacional. Assim, ao falarmos especificamente sobre a formação leitora em estudantes com deficiência da EJA é necessário que os documentos que fundamentem as ações e propostas não ignorem que na atualidade a modalidade tem ganhado outros moldes e passou a incorporar novos participantes, algo que reafirma a importância de estar baseados na diversidade humana. Paula e Oliveira (2011, p. 50) declaram:

Essa diversidade se constitui segundo distintas características que se desdobram principalmente em diferentes interesses, buscas e vocações. A diversidade pode ser: etária (adolescentes, jovens, adultos, idosos); de gênero (homens, mulheres; étnica (negros, mestiços, indígenas, brancos); cultural (agricultores, pescadores, artesãos, operários). Essa diversidade costuma revelar uma incidência diferenciada do analfabetismo e, na mesma medida, demanda estratégias de ações segmentadas.

Já para Jardimino e Araújo (2014) ao falarem sobre os sujeitos da EJA corroboram para a perspectiva das autoras citadas anteriormente a respeito da diversidade humana, visto que o público é heterogêneo em relação à idade, gênero, expectativas e comportamentos, mas apontam algo que consideramos fundamental. Para os autores, o público da EJA atende a um

³⁰ No que se refere à oferta, as proposições são ampliadas, uma vez que sua estruturação será configurada como: EJA presencial; EJA por meio da EaD; EJA articulada com a Educação Profissional; e EJA articulada com a educação e aprendizagem ao longo da vida. Destacamos esta última por evidenciar a modalidade na perspectiva da Educação Inclusiva e tangenciar sobre o atendimento de estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista. Apesar desse avanço na proposta, percebemos que esse documento acaba não sendo articulado aos princípios estruturantes da modalidade, pois estão ausentes em seu corpo as proposições de trabalho tendo como base a função reparadora, função equalizadora e função qualificadora. Acrescentamos, que apesar de serem mencionadas as metas 4 que se refere a educação especial e a meta 10 que se refere a EJA, não há qualquer menção das metas 8 e 9 do PNE, pontos importantes e específicos da modalidade. Uma outra problemática evidenciada é a descaracterização da EJA a partir de seu alinhamento com a BNCC, pois é perceptível a valorização de políticas públicas educacionais baseadas e estruturadas mediante proposições neoliberais, as quais tencionam a formulação de um sistema global que esteja voltado a atender as demandas do mercado capitalistas.

³¹ Até o presente momento da realização desta dissertação o Decreto nº 10.502 está suspenso é considerado um grande retrocesso às conquistas para a educação de estudantes com deficiência.

público bem específico, “[...] que por diferentes motivos teve negado o direito à educação – seja ela na infância, seja ela na adolescência – e mais tarde retorna às instituições de ensino, buscando concluir a escolaridade” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 164) e que tiveram que superar inúmeras barreiras em razão de um grande desejo pelo aprender. Ainda, eles destacam que mesmo com o fenômeno de juvenilização³² nos espaços da EJA, de modo geral são: estudantes trabalhadores; ou que têm a expectativa da sua entrada no mercado de trabalho; ou objetivam a certificação para manter a sua situação profissional; ou esperam chegar ao Ensino Médio e/ou à Universidade. Destacam também que

Esses olhares serão tão mais adequados quanto mais se observarem algumas premissas. Primeiro, **é preciso não considerá-los como crianças em relação ao processo de aprendizagem**, infantilizando materiais e textos e desconsiderando que são sujeitos de aprendizagem e protagonista em seu processo de desenvolvimento. Segundo, **é preciso vê-los não apenas como aqueles que foram excluídos dos processos formais de escolarização**, deles se evadiram ou a eles não tiveram acesso, pois estes estudantes carregam consigo uma história de vida, rica e diversa, que os caracteriza e os torna únicos em seu processo de desenvolvimento. Por fim, **é preciso vê-los como integrantes de um determinado grupo cultural**, com histórias e trajetórias plurais que compõem a diversidade da sociedade brasileira (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 174-175, grifos nossos).

Essas premissas pontuadas pelos autores nos levam a refletir sobre a importância da formação inicial e continuada de docentes para que as especificidades desses estudantes com ou sem deficiência na EJA não sejam negligenciadas. É preciso que esses movimentos formativos possam estar articulados com o objetivo da garantia da oportunidade de escolarização para aqueles aos quais foi negado o direito de finalizar alguma etapa do ensino regular, de modo a visar a possibilidade de melhor qualidade de vida com a qualificação para os trabalhos essenciais, além de proporcionar uma superação das dificuldades relacionadas ao pouco ou nenhum acesso à escrita e à leitura, sobretudo, para os contextos atuais.

Cabe destacar aqui os trabalhos A7 e A8 analisados, porque trazem relatos a respeito dessa discussão e apontam a necessidade de formação inicial e continuada específica de docentes que trabalham ou que vão trabalhar na EJA. Abaixo segue os excertos retirados durante o procedimento de análise dos trabalhos.

A7 - A escrita do colega não era sequer compreendida. Apenas a escrita da professora era referência e todos esperavam por ela. Essa forma de conduzir a atividade não favorece autonomia e segurança para se tornarem leitores e escritores. Observamos, no entanto, que a professora partia do pressuposto de que

³² O fenômeno da juvenilização da EJA é caracterizado pela entrada cada vez mais crescente de um grupo mais jovem dentro da modalidade, que antes tinha em maior quantidade o número de adultos. São estudantes que em sua maioria não se afastam da escola, mas que em função do insucesso e reprovações acabam sendo realocados para EJA. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014; MIRON; SCHARDOSIM, 2021)

aquela prática, com objetos concretos, tornaria a aprendizagem mais significativa. No entanto, práticas desse tipo não favorecem que os alunos se apropriem da escrita enquanto representação simbólica, uma vez que a escrita é um sistema de representação do mundo das ideias e da realidade, ou seja, é um sistema simbólico; logo, é como se representasse objetos concretos. Além disso, **os objetos denotaram uma certa infantilização, ‘hora da novidade’ muito utilizada na educação infantil.** Efetivamente promovem pouca reflexão e avanço no objetivo que é levar o sujeito a ler e escrever autonomamente (NASCIMENTO, 2017, p. 175, grifos nossos). **A8** - A respeito das especificidades destacadas, vale lembrar que as professoras afirmaram que não as conheciam – “Olha!! Eu não sei.” (PR1); “Essa eu vou ficar te devendo!!” (PSRM) e “Vou ficar devendo. Não sei te responder” –, como já se mencionado na subseção 3.2. **A ausência de conhecimento, pelos professores, sobre as especificidades da EJA é um fator agravante na escolarização dos jovens e adultos, pois essa falta de conhecimento se relaciona ao fato de que a idade, as vivências sociais e culturais desses sujeitos são ignoradas, sendo mantidas, portanto, as mesmas propostas destinadas às crianças que frequentam a escola regular.** Referente a esse aspecto, durante as observações realizadas na turma de Nivelamento, **verificou-se a oferta de atividades destinadas às crianças que frequentam a escola regular [...], mesmo se constatando, em sala, a presença, em sua maioria, de jovens** (TRENTIN, 2018, p. 102, grifos nossos).

Os trechos supracitados apontam a realidade de muitas instituições escolares que ofertam a EJA em território nacional. Algo que fica evidente ao considerarmos, por exemplo, que o trabalho A7 é uma investigação realizada em uma instituição localizada no estado da Bahia, ou seja, na região Nordeste do país. Por sua vez, o trabalho A8 trata-se de uma investigação feita em uma instituição no estado de Santa Catarina, região Sul do país. Apesar do distanciamento territorial de ambas as instituições investigadas, as práticas docentes revelam similaridades, principalmente, corroborando com a afirmação feita por Jardimino e Araújo (2014) que revela que as docentes desconheciam as especificidades da modalidade, por conseguinte, dos sujeitos que fazem parte dela. Além disso, a utilização de atividades infantilizadas é demonstração contundente da importância de que estes profissionais passem por processos formativos que os empoderem com conhecimentos relevantes para a sua atuação na EJA.

Dessa maneira, como bem salienta Vasconcellos (2003), a formação inicial e continuada de docentes precisa os conduzir ao entendimento sobre o seu papel, o de educar através do ensino. Para o autor, referente a esse entendimento podemos fazer as definições de “[...] o que seria para nós ensinar, ensinar o quê, a quem, quando, como, para quê, etc” (VASCONCELLOS, 2003, p. 55). Posto isso, precisamos lembrar que o público de estudantes da EJA possui características específicas, que devem ser consideradas na elaboração e efetivação das propostas de ensino-aprendizagem de leitura para o desenvolvimento da

compreensão leitora de seus estudantes. Assim, os processos formativos devem proporcionar reflexões

[...] sobre os jovens e adultos que frequentam a EJA, como eles pensam e aprendem envolve construir um novo olhar para esses sujeitos, um olhar que não os veja apenas pelas carências do percurso escolar, pelas dificuldades e necessidades no âmbito educacional, mas que consiga superar o conceito de “suplência” que por anos marcou a sociedade brasileira. Um conceito que carrega em seu interior a ideia de continuísmo e de que esses sujeitos precisam de uma segunda oportunidade (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 174).

Consideramos que esse movimento explicitado na citação acima pode contribuir muito quando pensamos especificamente a respeito das concepções e estratégias que perpassam o processo de desenvolvimento da compreensão leitora. Uma vez que a prática assumida pelo/a docente, sua postura em sala, abordagens metodológicas, efetivação do currículo, avaliação, entre outros, retratam o modo como esse profissional compreende, faz educação e contribui para a formação integral de seus estudantes. Algo que fica claro quando Vasconcelos (2003) faz alguns apontamentos sobre a atuação de docentes, ao declarar que são seres concretos/reais e trazem consigo uma produção de sentidos e significados que influenciam o seu trabalho.

Por isso, ao finalizarmos as discussões a respeito deste quarto período, ao falarmos especificamente sobre a formação leitora em estudantes com deficiência da EJA, tomamos por base as colocações de Finatto e Sant’Anna (2020). Para as autoras, apesar dessas iniciativas de aparente abertura democrática evidenciadas, elas foram ineficientes para democratizar, por exemplo, totalmente o acesso à leitura. As autoras argumentam que isso se deu porque havia uma restrição por parte daqueles que estavam no poder e estabeleciam as políticas do Estado de garantir a obtenção das camadas populares aos bens culturais, os quais englobam a leitura. Desse modo,

A sua história está intrinsecamente ligada ao fortalecimento do sistema capitalista, por meio da comercialização do livro, à formação da burguesia e à manutenção do seu status, por meio da diferenciação da parte da população que tem acesso aos livros daquela que não tem, servindo como evidência de uma entre tantas desigualdades (FINATTO; SANT’ANNA, 2020, p. 139).

Diante disso, concordamos com as autoras ao salientarem que atualmente há um desinteresse daqueles que estão à frente da nação em possibilitar a aproximação das camadas populares a leitura. O que seria, sob o olhar delas, justificado pelo fato de que a formação de leitores conscientes perpassa a criticidade, a construção de oportunidades do/a leitor/a refletir sobre si, sua vida e aquilo que lhe cerca. Acrescentamos a isso, o fato de ser a possibilidade de uma formação integral numa perspectiva inclusiva.

Portanto, neste tópico procuramos discorrer sobre a formação leitora de estudantes com deficiência na EJA, de maneira a articular pontos históricos, políticos e conceituais que vão sendo incorporados à modalidade e aos sujeitos que dela fazem parte. A seguir faremos a discussão sobre a leitura e a formação do/a leitor/a como possibilidade de inclusão dos/as estudantes com deficiência na EJA a partir da perspectiva da Educação Inclusiva.

3.3 A LEITURA E A FORMAÇÃO DO/A LEITOR/A COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO DO/A ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando refletimos a respeito da leitura e a formação do/a leitor/a na EJA na perspectiva da Educação Inclusiva devemos compreender o que significa inclusão e o que ela se propõe, pois, muitas vezes, essas palavras aparecem associadas, de uma forma incoerente, à integração (REIS; MIRON, 2017). De acordo com Mantoan (2006), apesar dessas terminologias aparecerem inúmeras vezes como semelhantes em seus significados, integração se diferencia de inclusão ao serem colocadas em prática, ou seja, no momento que são materializadas trazem consigo “[...] posicionamentos teórico-metodológicos divergentes” (MANTOAN, 2006, p. 17).

Tanto Mantoan (2006), Freitas (2010), Cunha (2012), Borges *et al.* (2012) corroboram com o entendimento de que a integração se constitui como possibilidades educacionais, cujo propósito é garantir o acesso de estudantes com deficiência à escola tanto de ensino regular quanto de contexto especializado. Todavia, para esses autores, os serviços e inserção ocorrem de forma parcial e segregativa, pois visam à normalização desses estudantes. A inclusão, no que concerne a perspectiva da Educação Inclusiva, está voltada para o entendimento do direito de todos/as a inserção no ambiente escolar de “[...] forma radical, completa e sistemática [...]” (MANTOAN, 2006, p. 19) independentes das diferenças. A ação inclusiva é contrária aos paradigmas que alimentam o conservadorismo, as propostas hegemônicas e as concepções de normalização e de ideal.

As escolas que incorporam essa perspectiva de Educação Inclusiva passam a ter um posicionamento questionador e de enfrentamento à “[...] fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão” (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 7). Assim, está inteiramente voltada às diferenças, pois, como afirma Contini (2008), somos

singulares, não apenas no que se refere aos aspectos físicos, mas também no que se relaciona às experiências e aos saberes particulares. Nesse sentido,

[...] aceitar as diferenças individuais, valorizar cada ser humano e aprender por meio da cooperação são outros princípios norteadores da prática da inclusão social que é um processo pelo qual a sociedade procura se adaptar para incluir em seus sistemas gerais pessoas com necessidades educacionais especiais que, por sua vez, preparam-se para assumir seus papéis na sociedade (CONTINI, 2008, p. 3).

Na perspectiva da inclusão, a autora nos permite perceber que pessoas com deficiência não deveriam ser conduzidas a uma formação que as modele para se adequarem à sociedade, mas cabe à sociedade procurar se adaptar e pensar em mecanismos e estratégias que promovam a ação inclusiva para esses estudantes. Nesse sentido, a Educação Inclusiva propõe à escola essa articulação de se adequar para incluir estudantes com deficiência e de perceber que a educação pautada nos ideais democráticos não deve estar ligada a uma formação padronizada. Algo que pode ser evidenciado ao tomarmos por base a PEE-EI, pois considera que as pessoas estão em contínua modificação, de modo a transformar o contexto em que está inserida. “Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes” (BRASIL, 2008a).

Diante dessas discussões ratificamos o que foi apresentado anteriormente na seção introdutória desta investigação sobre a nossa percepção de Educação Inclusiva e de deficiência. Para nós a primeira é um movimento articulado à perspectiva das diferenças e da equidade. Não está voltada somente para estudantes com deficiência, os quais são parte integrantes do PAEE³³, mas para todos/as estudantes. Já o nosso olhar a respeito da deficiência está baseado na concepção do modelo social dos direitos humanos. Esta é apresentada, conforme Feminella e Lopes (2016), na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), ocorrida em 2006 e na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei nº 13.146/2015 e compreende que o conceito

³³ Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes. [...] **pessoa com deficiência** aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os **estudantes com transtornos globais do desenvolvimento** são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. **Estudantes com altas habilidades/superdotação** demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 11, grifos nossos)

de pessoa com deficiência está vinculado ao meio que os cercam, interferindo e influenciando diretamente a sua liberdade, “[...] que poderá ter sua situação agravada por conta do seu entorno e não em razão de sua deficiência de *per si*” (FEMINELLA; LOPES, 2016, p. 15).

Ainda, para as autoras supracitadas, o modelo social propõe a ruptura do modelo médico que estava em consonância ao documento de Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades – CIDD, publicado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1980, e foi base para vários documentos nacionais como Decreto nº 3.298/1999 e o Decreto nº 5.296/2004, os quais se referem ao conceito de pessoas com deficiência. O novo paradigma, que traz como primícia os direitos humanos, encontra espaço em uma nova publicação da OMS, em 2000, intitulada de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Este documento foi reconfigurado em 2008 e trouxe a proposição de compreender a deficiência em parâmetros de limitações funcionais, para se pensar recursos de acessibilidade e apoios para a superação de obstáculos e barreiras que impeçam ou reduzam o exercício dos direitos e deveres.

Sasaki (2002b; 2006) esclarece que o modelo social da deficiência traz como característica o fato de sua elaboração ter sido feita por entidades de pessoas com deficiência. Pontua, igualmente, que sua utilização é para mostrar as barreiras da sociedade que inviabilizam o processo de desenvolvimentos das pessoas com deficiência e sua inserção social. Para o autor, essas barreiras podem ser elencadas como: os ambientes restritivos; as políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças; os discutíveis padrões de normalidade; os objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico; os pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria supostamente homogênea; a quase total desinformação sobre deficiências e sobre direitos das pessoas que tem essas deficiências; e, as práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana. Por isso,

Cabe, portanto, a sociedade eliminar todas as barreiras arquitetônicas, programáticas, metodológicas, instrumentais, comunicacionais e atitudinais para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (SASSAKI, 2006, p. 45).

Em corroboração a este entendimento, Diniz (2012) aponta que na concepção do modelo social a deficiência é concebida como uma característica da diversidade humana, ou seja, é percebida como uma diferença, uma especificidade dos sujeitos e não como uma incapacidade ou anormalidade que restringe e distancia às pessoas com deficiência a não usufruírem e serem reconhecidas como detentoras de direitos e deveres. É nesse sentido que

Para garantir a concretização dos direitos das pessoas com deficiência é preciso reconhecer sua identidade própria e prover os recursos necessários para possibilitar sua plena e efetiva participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. Nessa esteira, a sociedade é corresponsável pela inclusão das pessoas com deficiência. O modelo social destaca o impacto do ambiente na vida da pessoa com deficiência e que as barreiras arquitetônicas, de comunicação e atitudinais existentes devem ser removidas para possibilitar a inclusão das pessoas com deficiência, e novas devem ser evitadas ou impedidas, com o intuito de deixar de gerar exclusão (FEMINELLA; LOPES, 2016, p. 15-16).

Com esta citação procuramos trazer para a discussão as especificidades dos/as estudantes com deficiência que participam da EJA no processo de desenvolvimento da compreensão leitora e da própria formação do/a leitor/a como fator que conduza à inclusão. Isso porque, embora no ponto 3.1 abordamos de forma geral aspectos referentes as concepções e estratégias de leitura, entendemos que o trabalho de ensino-aprendizado com estes participantes deve considerar as suas singularidades.

Isso significa que os livros, textos e outros materiais trabalhados precisam estar em um formato acessível às especificidades dos/as estudantes com deficiência. Os recursos de acessibilidade devem caminhar para promover o acesso de todos/as, seja na utilização desses materiais com narração e textos legendados, tradução e interpretação na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), audiodescrição, imagens e/ou animação de imagens, tecnologias assistivas, todas essas formas como possibilidade de promover o ensino-aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, o desenvolvimento da compreensão leitora.

É dentro desta perspectiva que trazemos algumas considerações referente ao trabalho analisado A3 (mesmo que os resultados das nossas análises sejam aprofundados na próxima seção). A pesquisadora Temporal (2013) traz em sua investigação a proposta de construção de um material paradidático em Ciências Biológicas com a finalidade de promover a compreensão da linguagem da natureza para estudantes com deficiência visual.

Consideramos muito interessante a forma como Temporal (2013) vai articulando a discussão sobre a leitura na proposta de construção do material paradidático ao destacar, baseada nos ideais freirianos, que o desenvolvimento da compreensão de conceitos das Ciências Biológicas precisam estar articulados com as realidades dos/as estudantes. Diante disso, a pesquisadora nos informa que o primeiro passo foi estabelecer o que seria construído e, conforme ela mostra, a proposta caminhou em direção à elaboração de uma história que pudesse ser utilizada para este desenvolvimento. A partir desta especificação a pesquisadora articulou um movimento que possibilitasse a escuta de estudantes com deficiência visual. A respeito deste

movimento trazemos a Figura 12 que apresenta significativas contribuições para a discussão aqui realizada.

Figura 12: Trecho extraído do trabalho A3

Com o pensamento voltado para a produção artística de um material paradidático para o ensino de ciências, convidamos para uma conversa o Cláudio, um estudante cego matriculado em uma escola de cinema, que além de ser ator pretende se tornar um diretor, pois estas características nos chamaram a atenção para tentarmos compreender melhor a questão acerca da produção de material didático para o deficiente visual. Enquanto nos esforçávamos para explicar o nosso projeto, Claudio ouvia atentamente e em um determinado momento ele nos interrompeu e disse:

– *Esqueçam os cegos!*

– *Como assim? retrucamos surpresos.*

– *Se o material for bom, vai ser bom pra todo mundo! Não adianta vocês tentarem me ensinar um monte de coisas se o assunto não for útil para mim. Eu preciso ser capaz de utilizar os conceitos aprendidos, caso contrário ele não me servirá para nada. O conhecimento adquirido só será importante se for operacional para minha vida.*

Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora.

O trecho extraído do trabalho A3 se reporta a um diálogo realizado entre a pesquisadora e um estudante com deficiência visual. Nele vemos evidenciado algo que consideramos primordial nas propostas de ensino-aprendizagem e aqui destacamos a leitura: as ações e propostas devem ser articuladas com o propósito de beneficiar os/as estudantes com ou sem deficiência em seu viver diário, nas relações interpessoais e no exercício de sua cidadania. Isso fica claro quando Claudio declara “*O conhecimento adquirido só será importante se for operacional para minha vida*”.

A construção da história para o material paradidático a partir da escuta de estudantes com deficiência visual levou em consideração os seus contextos e as suas vivências. Algo que consideramos muito rico e pertinente, pois demonstra o cuidado em proporcionar uma formação de qualidade. Além disso, um outro aspecto pertinente no trabalho A3 é o modo como a pesquisadora demarca as possibilidades da construção deste material paradidático a partir das tecnologias assistivas “[...] como reglete e punção, sorobã, textos em Braille, Livro Falado, Audiolivro, Gravador, Thermoform, Computador, Leitor de tela (Dosvox), Modelos tridimensionais e outros” (TEMPORAL, 2013, p. 28).

Respalhando essa discussão sobre a leitura e a formação do/a leitor/a como fator que conduza à inclusão, tomamos como base alguns excertos retirados dos trabalhos analisados que evidenciam o sentido e significado da leitura e da escrita para os estudantes com deficiência intelectual que participaram das investigações A4, A7 e A8.

A4 - Tamires: “Ah de vez em quando cozinho sim, eu gosto de cozinhar, arroz eu sei fazer, feijão, macarrão eu sei fazer. É só pegar o arroz, tem que lavar o arroz, se não lavar não tem como né. [...] Lava o arroz porque eu vou saber quem colocou a mão lá no arroz? Eu faço da cabeça. **Mais pra fazer mais coisa tinha que saber ler mais pra não errar** entende? Eu faço da cabeça mesmo é que a **receita é muito difícil**, eu não entendo como tá escrito, **mais um dia a professora ensinou, mais eu não aprendi direito**. Esses dia eu fui na casa do meu irmão e fiz arroz, fiz salsicha ao molho, ficou assim uma delícia minha salsicha ao molho, sei fazer macarrão alho e óleo também” (ALENCAR, 2015, p. 103, grifos no original).

A7 - Dessa escola aqui eu gosto, mas se fosse outra escola para mim aprender ler eu queria. (Aluno Narciso) (NASCIMENTO, 2017, p. 189).

A8 - Esse desejo foi destacado por Carlos: “Eu to aprendendo a ler, pra eu poder ler o que está escrito nas coisas, nas farmácias, no mercado...Lá em casa minha mãe lê um pouco. Sabe eu pego o ônibus, mas se eu ler, vou pode ler o que está escrito no ônibus” (TRENTIN, 2018, p. 104).

As falas destes estudantes revelam que entendem a importância da leitura para poderem participar de forma efetivas das atividades sociais que os envolvem em seu viver diário. Isso nos permite dizer que eles concebem a leitura para além dos contextos escolares, por isso, concordamos com Freire (1989) ao destacar que os processos de ensino-aprendizados do ato de ler devem estar associados as possibilidades de atuação em sociedade, pois essa interação é fundamental para a formação de sujeitos conscientes, críticos e reflexivos do mundo que os cercam.

Diante disso percebemos que no processo de desenvolvimento da compreensão leitora as realidades dos estudantes não podem ser ignoradas, porque no ato de ler o papel desempenhado por estes sujeitos não é passivo. Visto que ao questionar um texto, atribuir sentido e não apenas decodificar as palavras, eles exercem uma função ativa. É diante disso que se faz a construção interativa da historicidade do texto, da historicidade do leitor/a que o lê (suas experiências e sua visão de mundo) e as estratégias de leitura, para que alicerçado nesse movimento de interação se consiga realizar a compreensão e interpretação. É nesta perspectiva que concordamos com Finatto e Sant’Anna (2020, p. 140) ao enfatizarem que o ato de ler não é apenas uma retirada “[...] de informações do texto, pressuposto na escrita do autor, já que ele só ganha vida por meio dos olhos do leitor” (FINATTO; SANT’ANNA, 2020, p. 140).

Corroborando com essa ideia, Freire (1989) nos ajuda a perceber o quanto as experiências e visão de mundo influenciam no ato de ler. Para o autor, a leitura de mundo é

anterior à leitura da palavra, pois antes mesmo que aprendamos os signos, a decodificação, somos marcados pelos momentos e processos que vão nos constituindo e formando como atores sociais e nos aproximam às diversas formas de leituras. Posto isso, entendemos que a leitura da palavra possui um lugar de privilégio em nossa sociedade grafocêntrica, por isso, é um dos bens culturais (como já apresentado anteriormente) negado às camadas populares e que tem a possibilidade de desenvolver nos sujeitos uma atuação consciente, crítica, política e criativa no mundo. Por isso

A formação do leitor passa, assim, por uma criticidade em relação à própria leitura. Uma leitura crítica que passa pela leitura da realidade e das palavras, aproximando-as e afastando-as em um movimento dialético para a criação do posicionamento e de um novo texto que surge dessa leitura (FINATTO; SANT'ANNA, 2020, p. 140).

Nesses aspectos apontados consiste a importância da formação do/a leitor/a, não apenas na EJA, mas para todos/as os/as estudantes com ou sem deficiência. Visto que essa é uma oportunidade de possibilitar o acesso desses participantes aos bens culturais que lhe foram negados historicamente, para que eles exerçam a autonomia e cidadania de forma consciente, compreendendo e interpretando o mundo das palavras que lhe cerca, sem deixar as suas experiências e realidade de fora na criação dos sentidos atribuídos. Isso fica evidente nos excertos abaixo retirados dos trabalhos analisados.

A1 - Finalmente, como consequência dos resultados apresentados destaca-se a importância do papel do professor junto a alunos com deficiência mental no processo de aquisição de conceitos da linguagem escrita, orientando-os a transformar a leitura e a escrita em instrumentos pelos quais os sujeitos são capazes de ter autonomia de ação e pensamento (FREITAS, 2008, p. 131).

A4 - Silvio enfatiza que a leitura lhe possibilitou se deslocar tanto no município de Maringá quanto fora dele. Edgar conquistou o direito de poder sair desacompanhado dos pais e responsáveis, bem como de pagar algumas de suas próprias despesas. Para Tamires, a conquista dessa condição (ler as informações presentes no ônibus) possibilitou-lhe a oportunidade de alterar seu horário de trabalho, que antes se iniciava no final da tarde e terminava à noite, para conciliar seu horário de trabalho com o da mãe, que trabalhava durante o dia e a levava e buscava, fazendo com que chegassem muito tarde em casa, por volta da meia-noite. Tanto Edgar quanto Tamires descrevem a possibilidade que a conquista de certa autonomia acarreta. No caso de Edgar, ele pode deliberar, de certa forma, um passeio, uma oportunidade de lazer, e arcar com as despesas. No caso de Tamires, isso está associado à mudança de horário no trabalho, pois já consegue fazer o trajeto sozinha. As mudanças objetivas na vida de Tamires não se limitam apenas às possibilidades de deslocamento. Tamires também faz referência ao lugar que passou a ocupar na sociedade. Além da autonomia na tomada de algumas decisões no dia a dia, é possível observar outros aspectos (ALENCAR, 2015, p. 132).

A7 - A partir dessa perspectiva, acreditar na capacidade de aprendizagem de indivíduos com DI seria de suma importância para estimular o seu desenvolvimento intelectual, autonomia e cidadania. Esse ponto de vista retira da deficiência em si mesma as limitações que o sujeito com deficiência intelectual possa apresentar, localizando-as também nas relações que a sociedade estabelece com ele e nas formas como lhe atribui papéis e possibilita oportunidades (NASCIMENTO, 2017, p. 188).

A8 - Outro ponto a ser destacado nas falas dos jovens é a relação estabelecida entre a escolarização e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho: “Eu quero ir trabalhar. Então eu venho para a escola.” (Matheus); “Eu venho para a escola ler, escrever e conhecer dinheiro, para fazer troco. Aí já posso trabalhar.” (Carlos) (TRENTIN, 2018, p. 122).

A8 - Entrelaçado à busca pela autonomia, surge, nas palavras dos jovens entrevistados, o desejo pelo consumo: “[...] se eu trabalha eu vou ganhar dinheiro para comprar no shopping. Né?”(Matheus); “Aí eu compro as coisas que eu gosto” (Carlos). Tal desejo sugere que esses jovens relacionam o trabalho com a aquisição de dinheiro e como meio necessário para a conquista da autonomia em relação à família (TRENTIN, 2018, p. 125).

Os trechos supracitados revelam que os processos envolvendo o ensino-aprendizado de leitura são significativos aos estudantes (aqui enfatizamos aqueles com deficiência), para contribuir com sua inclusão em sociedade. Não se trata de incluir estes sujeitos apenas em ambientes escolares, mas é possibilitar que a educação como um direito possa os prepará-los e incorporá-los com saberes necessários para a vida. As citações, principalmente dos trabalhos A4 e A8, revelam o significado da leitura para os estudantes que participaram das investigações. Para estes estudantes com deficiência intelectual a leitura é fundamental para poderem ter autonomia.

É nesta perspectiva que ao entender estudantes em suas diferenças a Educação Inclusiva procura dar condições específicas e espaços para eles conseguirem alcançar os objetivos propostos, a emancipação, a formação integral, crítica e cidadã. Tornar os ambientes escolares inclusivos é permitir a dualidade entre a concepção de identidade e diferença, sem que haja imposição ou construção vinculada a “[...] oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). [...] Não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais” (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 7). Isso porque, em ambientes escolares excludentes, essas identidades recebem uma avaliação e uma classificação, de modo que, ao fim, formula-se uma hierarquização. Nisso, a identidade “normal” sempre será considerada natural, generalizada e positiva em relação às demais.

Destacamos aqui que esta discussão esteve presente em alguns dos trabalhos analisados que abordavam a respeito de uma falsa inclusão ligada à normalização. No trabalho A2, por exemplo, a pesquisadora declara que os processos de inclusão realizado em instituições escolares assumem o papel de “[...] definir, diagnosticar para tratar e normalizar, evitando riscos sociais. [...] relações de poder visam à normalização dos sujeitos” (SANTANA, 2011, p. 26). Diante disso, a pesquisadora salienta que embora muitas escolas se posicionem a favor da inclusão, acabam negligenciando e desconsiderando as singularidades e especificidades dos/as

estudantes, pois prevalece a visão da constituição de um indivíduo unificado, de modo a incorporar a tendência de padronização e normalização. Assim, de forma contundente ela afirma que tem perdurado durante muito tempo utilização da escola para perpetuar uma educação, os saberes, os comportamentos unificados com a finalidade de estabelecer um “[...] padrão cultural único e fortemente difundido pela Modernidade. Para tanto, o diferente deveria passar pelos processos de normalização para se perpetuar uma sociedade monocultural, única e universal” (SANTANA, 2011, p. 26). É bem interessante quando a pesquisadora utiliza um acontecimento vivenciado no período de observação na instituição em que investigava para exemplificar o seu entendimento. A Figura 13 apresenta o relato feito por Santana (2011).

Figura 13: Relato retirado do trabalho analisado A2

A aula em questão desenvolveu-se a partir da leitura de um livro infanto-juvenil, cuja temática dialoga com a aula observada e analisada anteriormente. Antes do início da gravação, a professora conversou sobre o seu planejamento. Revelou que seu objetivo era trabalhar a leitura e aspectos do texto escolhido. Além disso, deixou claro que a maioria da turma tinha dificuldades na leitura, na pronúncia das palavras e no entendimento, mas que era importante explorar isso. Assim disse:

Ana: *“Quando tu olhares o vídeo, vais ver que é bem difícil”.*

Ao ouvir esta afirmação, criamos uma expectativa: a de que os alunos teriam com a tarefa, em algum momento, a realização de leitura em voz alta. Isso nos traria dados com os quais poderíamos trabalhar no que se refere às nossas análises e ao que disse a professora. Entretanto, não foi o que aconteceu. Foi Ana quem fez a leitura do livro.

Retomamos, a partir da fala da docente, um pouco das reflexões sobre os processos educacionais que impõem a normalidade às identidades. A leitura dos alunos é considerada difícil porque não decodificam textos longos da mesma maneira que outros estudantes. Sem diagnósticos de DI, fazem-no?

Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora.

A Figura 13 confirma como as práticas dos/as docentes vão mostrando o posicionamento frente aos processos de ensino-aprendizagem na perspectiva ou não da Educação Inclusiva. Vemos que o relato revela que a docente não procurou utilizar diferentes estratégias para possibilitar que o trabalho realizado em sala conduzisse os/as estudantes avançarem em seus processos de desenvolvimento.

Em concordância com essa discussão, o trabalho A4 procura evidenciar essas formas de normalização por meio dos termos utilizados para se referir às pessoas com deficiência intelectuais, por exemplo: idiotas, dementes, retardados mentais, débeis mentais, ou, ainda, pessoas com necessidades educativas especiais, deficientes intelectuais, entre outros citados pela pesquisadora. Ela enfatiza que essas “[...] terminologias refletem a forma como a

sociedade se posiciona e normatiza o homem nos diferentes momentos históricos” (ALENCAR, 2015, p. 21).

Corroborando também com essa discussão o texto A5 revela que essa cultura de normalização tem afetado diretamente a forma de vida das pessoas com deficiência. Ao olhar especificamente para aqueles com deficiência intelectual afirma que estes sujeitos “[...] têm passado por inúmeras dificuldades na sociedade, pois, ainda há ecos de que são incapazes de aprender e de se desenvolver” (AUADA, 2015, p. 21).

Por fim, no trabalho A8 a pesquisadora deixa evidente que no contexto em que a investigação foi realizada ela percebeu bem presente e até mesmo culturalmente enraizados nas práticas escolares, em especial na Educação de Jovens e Adultos, os mecanismos que suscitam a inclusão a partir da “[...] homogeneidade, a qual se fortalece cotidianamente por meio da uniformização do conhecimento, da produção solitária, da execução formal das tarefas e da ausência de colaboração” (TRENTIN, 2018, p. 178).

Percebemos que os reflexos desse distanciamento do ideal para o real são sentidos de forma bem direta nos excertos supracitados, uma vez que as singularidades dos/as estudantes ficam de fora das ações e propostas, as quais passam a incorporar a exclusão. Por isso, a Educação Inclusiva questiona o uso dessa identidade “normal”, e compreende as diferenças como resultado da multiplicidade e não da diversidade. Como afirmam Ropoli *et al.* (2010), o direito à diversidade é permanecer reafirmando o mesmo, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico. Para os autores, a inclusão visa à garantia do direito à diferença e não à diversidade. Segundo eles, uma educação voltada à diversidade permite a criação de grupos de idênticos, compostos por pessoas que têm uma mesma característica, escolhida para reuni-las e separá-las.

Essa proposição também é demarcada por Silva (2000) ao abordar sobre alguns aspectos para a formulação do currículo. Para o autor, essa proposta teria como base a multiplicidade e não a diversidade. Isso porque a “[...] diversidade torna-se incapaz de fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural” (SILVA, 2000, p. 99-100).

Essa diferença do múltiplo, contrária ao diverso, é apresentada pelo autor como um processo de movimento. A multiplicidade se diferencia da diversidade que é estática e estéril, por ser ativa e produtiva. Além disso, a multiplicidade produz diferenças, enquanto a

diversidade fixa-se apenas ao existente. “A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado - da natureza ou da cultura. [...]. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico” (SILVA, 2000, p. 100-101). Ropoli *et al.* (2010, p. 9) também nos auxiliam nessa compreensão da educação na perspectiva inclusiva das e pelas diferenças ao afirmarem que

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula.

Para tanto, uma educação que avança nessa perspectiva da inclusão entende a diferença pelo múltiplo. Isso fica mais notório quando constatamos, mediante a discussão realizada nos trabalhos de Cunha (2014), Ropoli *et al.* (2010), Contini (2008) e Mantoan (2006) que a ação inclusiva na educação se baseia no fundamento de que todas as pessoas têm o direito ao sistema de ensino que seja inclusivo, levando em consideração a valorização de suas diferenças. E que este deve ocorrer sem segregação, preconceitos e discriminação, seja por causa do gênero, religião, etnia, classe social, condições físicas, psicológicas e entre outros.

Barcelos (2012) corrobora com esse entendimento e nos ajuda a pensar um outro ponto que consideramos crucial dentro dessa reflexão de desenvolvimento da compreensão leitora para estudantes com ou sem deficiência da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva. O autor tece algumas reflexões sobre a pluralidade que há na interpretação dos textos, já que existem diferentes participantes desta modalidade. Diante disso,

Há em cada texto um espaço, um "lugar vazio" para abrigar a interpretação de cada leitor(a). É neste espaço que se constrói a realidade do texto representada pelas diversas leituras. Esta possibilidade de representação de múltiplas realidades, representadas no texto, cria o paradoxo de, embora sendo sempre único, sempre o mesmo, cada texto contém variações da mesma realidade. Ou seja, mesmo sendo único, cada texto é distinto, dependendo de cada leitura (BARCELOS, 2012, p. 117).

Nesta fala do autor evidenciamos uma proposição alinhada à concepção da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva, enquanto se propõe uma pedagogia das e pelas diferenças, concepção entendida como importante para a formulação de propostas de ensino-aprendizado. O autor compreende, “[...] a leitura e escrita como um imenso mosaico formado pelos fragmentos da complexidade que são os seres humanos” (BARCELOS, 2012, p. 115). O autor afirma que a leitura e a escrita são necessárias para o desenvolvimento e formação do ser humano como um ser social, pois “[...] podem constituir-se em mais um território de acontecimentos da aprendizagem” (BARCELOS, 2012, p. 115). À vista disso, na EJA

A "interpretação" de um tema educacional [...] significa [...] ir além de uma análise gramatical, semântica, sintática, de conteúdo onde discurso do mesmo. Significa trabalhar com o texto buscando romper com os limites clássicos e preestabelecidos. [...]. Nessa perspectiva, ao "interpretarmos" [...] um texto, estaremos abrindo espaço senão só para interpretação do que está (es)descrito textualmente como, também, para as representações do mesmo, ou de aspectos seus, através de imagens, desenhos, sons. Enfim, ampliando os limites clássicos de construção textual e exercitando, mesmo que "por dentro" do discurso e do texto, uma outra opção não apenas discursiva. Desta forma, a análise provocada incentiva, gera, uma reconstrução textual que questiona, problematiza o próprio texto original em seus limites formas (BARCELOS, 2012, p. 124-125).

Esse posicionamento do autor está ligado ao entendimento de que para o desenvolvimento da compreensão leitora é necessário ir além das propostas mecânicas que ensinam regras de análises, mas não a interpretação associada aos saberes que os/as estudantes com ou sem deficiência trazem. Para o autor, “[...] podemos pensar leitura como uma das tantas formas de dialogar com valores, crenças, regras, mitos. Enfim, uma maneira a mais e muito especial, de as pessoas tornarem públicas, na sociedade, suas diferentes representações e suas visões de mundo” (BARCELOS, 2012, p. 117). Trazemos a Figura 14 que contém um excerto retirado do trabalho analisado A2 que nos ajuda a refletir sobre essa discussão.

Figura 14: Excerto retirado do trabalho analisado A2

ANA: Gente, não tá bom isso aí! Vamos aprofundar este conteúdo! Vou ler o que diz o dicionário, depois a palavra vai pra o cartaz do projeto do dicionário, tá? Então lá vai: Poluição: ação ou efeito de poluir. Degradação do meio ambiente causada por resíduos industriais, detritos domésticos, monóxido de carbono. Degradação ao meio ambiente causada por qualquer fator prejudicial ao bem estar humano. Entenderam, então?

Alguns alunos balançaram a cabeça, outros riram, mas não houve, pelo que observamos, respostas seguras de que tivessem entendido as acepções lidas. Também não percebemos, por parte da docente, uma mediação através da linguagem oral para que tal conceito fosse discutido, na complexidade em que foi apresentado.

Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora.

O trecho revela como o trabalho com práticas mecânicas, descontextualizada e que não são problematizadas podem ser ineficientes para possibilitar o desenvolvimento da

compreensão leitora em estudantes com ou sem deficiência em qualquer modalidade de ensino. Posto isso, entendemos que as ações pedagógicas precisam ser planejadas, refletidas e possuírem intencionalidade para que o processo de ensino-aprendizagem possa avançar com qualidade.

A construção de propostas e práticas que conduzam a uma formação de leitores conscientes, críticos e criativos não pode estar centrada na concepção de que todos/as estudantes são iguais. A perspectiva de educação voltada para as diferenças traz como pedagogia questionar, discutir e até mesmo reconstruir as práticas educativas que mantinham a exclusão por meio da homogeneização dos sujeitos. A partir dessa discussão, conseguimos perceber que a formação leitora para estudantes da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva está inteiramente voltada à compreensão da importância da valorização das singularidades de seus estudantes, sejam eles com ou sem deficiência. Já que não são apenas as pessoas com deficiência que precisam de uma Educação Inclusiva, mas todos/as somos sujeitos de direitos e necessitamos que a ação inclusiva faça parte de nossas vidas.

Por isso, finalizamos esta seção reafirmando que a formação leitora para estudantes (com/sem deficiência) da EJA exige que as políticas públicas, o trabalho docente, as propostas pedagógicas, curriculares e tudo que englobe os processos de ensino-aprendizagem, entre a qual destacamos o desenvolvimento da compreensão leitora, estejam vinculados à perspectiva da Educação Inclusiva. De maneira a propor um trabalho que valorize as diferenças e apoie-se a ela, para que as atividades efetuadas possam ir além de mecanismos para decodificação e possibilitem a construção do sentido fundamentado na leitura conectada aos saberes que perpassam a vida de cada estudante. Na próxima seção apresentamos as discussões sobre os resultados das análises realizadas.

4 ANÁLISES DAS DISCUSSÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LEITURA, DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DE DEFICIÊNCIA E DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS DISSERTAÇÕES E TESES INVESTIGADAS

Esta seção se destina a discussão aprofundada dos 8 (oito) trabalhos analisados. Diante disto, informamos que em um primeiro momento trazemos a caracterização dos 8 (oito) trabalhos analisados, descrevendo de forma reflexiva sobre aspectos relacionados à autoria, ao programa, ao curso, à região do país, à metodologia, aos participantes, à base teórica e aos resultados. Já no segundo momento realizamos a discussão sobre as concepções de Leitura, de Deficiência, de EJA e de Educação Inclusiva presentes nos trabalhos analisados.

Objetivo contemplado nesta seção: Identificar quais as concepções de Leitura, de EJA, de Deficiência e de Educação Inclusiva aparecem nas dissertações e teses investigadas.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS 8 (OITO) TRABALHOS INVESTIGADOS

O movimento realizado no percurso metodológico, especialmente ao que se refere a Etapa 3 – Análise Geral, possibilitou que conseguíssemos estruturarmos um perfil dos 8 (oito) trabalhos selecionados como *corpus* da investigação, os quais podem ser observados no Quadro 14 a partir das informações como autoria, ano, tipo (dissertação ou tese), área de concentração e instituição vinculada, as quais foram utilizadas neste tópico para discussões e reflexões.

Quadro 14: Trabalhos analisados que constituem o corpus da investigação³⁴

	AUTORA	ANO	TIPO	ÁREA	INSTITUIÇÃO
A1	Josefa F. de S. Freitas	2008	D	Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Maringá (UEM)
A2	Moema K. O. Santana	2011	D	Mestrado em Ling. Aplicada	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
A3	Patrícia Temporal	2013	D	Mestrado Profissional em Formação Científica	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
A4	Gizeli A. Ribeiro de Alencar	2015	T	Doutorado em Educação Especial	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
A5	Viviane G. Caetano Auada	2015	D	Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Maringá (UEM)

³⁴ No Quadro 7 esses dados dos trabalhos analisados foram apresentados pela primeira vez na Etapa 3 – Análise Geral, no 2º momento caracterizado pela a escolha dos documentos, para destacar os trabalhos que apresentavam de maneira preliminar aproximação com a nossa temática. Já aqui no Quadro 14 apresentamos de forma categórica as informações pontuais dos trabalhos que constituem o *corpus* da nossa investigação.

A6	Érika R. Mota da Silva	2017	D	Mestrado em Educação Especial	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
A7	Martha de Cássia Nascimento	2017	T	Doutorado em Educação Especial	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
A8	Valeria Becher Trentin	2018	T	Doutorado em Educação	Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Em aspectos gerais, a partir do Quadro 14, percebemos que todos os 8 (oito) trabalhos evidenciam a predominância das mulheres pesquisadoras. Algo que vai ao encontro quando procuramos observar os dados abertos da Capes sobre a diferença quantitativa do número de publicações entre mulheres e homens em um recorte de 2015 a 2019, tendo como base as áreas de concentração: Educação; e Educação do Indivíduo Especial. Os resultados podem ser observados na Tabela 3.

Tabela 3: Produção de dissertações (D) e teses (T) 2015 a 2019 entre mulheres (M) e homens (H) (Área de Concentração – Educação/Educação do Indivíduo Especial)³⁵

ANOS	D. M.	%	D. H.	%	T. M.	%	T. H.	%	TOTAL	%
2015	1.446	53,18%	477	17,55%	548	20,15%	248	9,12%	2.719	100,00%
2016	1.488	52,80%	490	17,38%	560	19,88%	280	9,94%	2.818	100,00%
2017	1.375	46,57%	645	21,85%	666	22,57%	266	9,01%	2.952	100,00%
2018	1.369	50,21%	524	19,22%	559	20,49%	275	10,08%	2.727	100,00%
2019	1.519	51,33%	498	16,84%	635	21,45%	307	10,38%	2.959	100,00%

Fonte: Produzido pela pesquisadora a partir dos dados abertos Capes.

Diante dos dados apresentados na Tabela 3 constatamos que nas áreas de concentração Educação e Educação do Indivíduo Especial as produções de dissertações e teses feitas por mulheres têm maior predominância entre os anos de 2015 a 2019. Conforme os dados, o ano de 2019 obteve o maior número de dissertações publicadas por mulheres, isto é, 1.519 que equivale a 51,33% das publicações naquele ano. Ao observarmos os quantitativos referente às publicações de teses, o público feminino possuiu no de ano 2017 a maior quantidade com 666, que representa um percentual de 22,57% da quantidade total daquele ano.

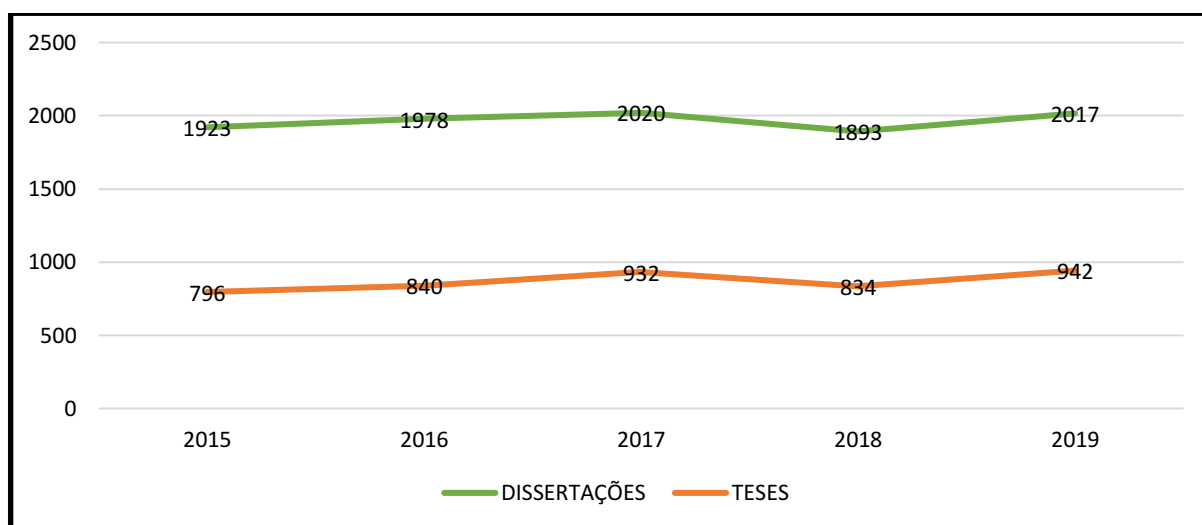
Esses resultados corroboram com Garcia e Duarte (2017) quando afirmam que o público de mulheres são o maior quantitativo em programas de pós-graduação no país. Para as autoras, embora os dados da Capes de 2015 mostrassem que 55% do total de matriculados e titulados em cursos de mestrado e doutorado eram mulheres e os números das estatísticas do

³⁵ Embora não esteja no escopo do nosso trabalho trazer aprofundamentos a estas discussões vale destacar alguns pontos que consideramos importantes e elucidam os dados do nosso *corpus* da investigação.

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) apontassem que no mesmo ano houve uma igualdade na distribuição de bolsas entre homens e mulheres, com um percentual de 50%, ainda existe muito a se avançar. Como explicam as autoras, a distribuição de bolsas de produtividade em pesquisa permanece bastante desigual e evidenciando um fenômeno “[...] observado globalmente, é denominado “telhado de vidro”, e remete à existência de uma barreira à ascensão das mulheres na carreira acadêmica, bem como à invisibilidade das mulheres no meio” (GARCIA; DUARTE, 2017, p. 431).

Outro aspecto a ser observado nos 8 (oito) trabalhos constituintes do nosso *corpus* foi que o número de dissertações sobressai o quantitativo de teses, visto que 5 (cinco) se reportam a defesas de mestrados e 3 (três) de doutorados. O que pode ser relacionado ainda com a nossa Tabela 3, a qual atesta a existência de mais programas de pós-graduações voltados para mestrados do que para os de doutorados. No Gráfico 1 podemos visualizar estes dados de forma clara.

Gráfico 1: Dissertações e Teses 2015 a 2019 (Área de Concentração – Educação/Educação do Indivíduo Especial)



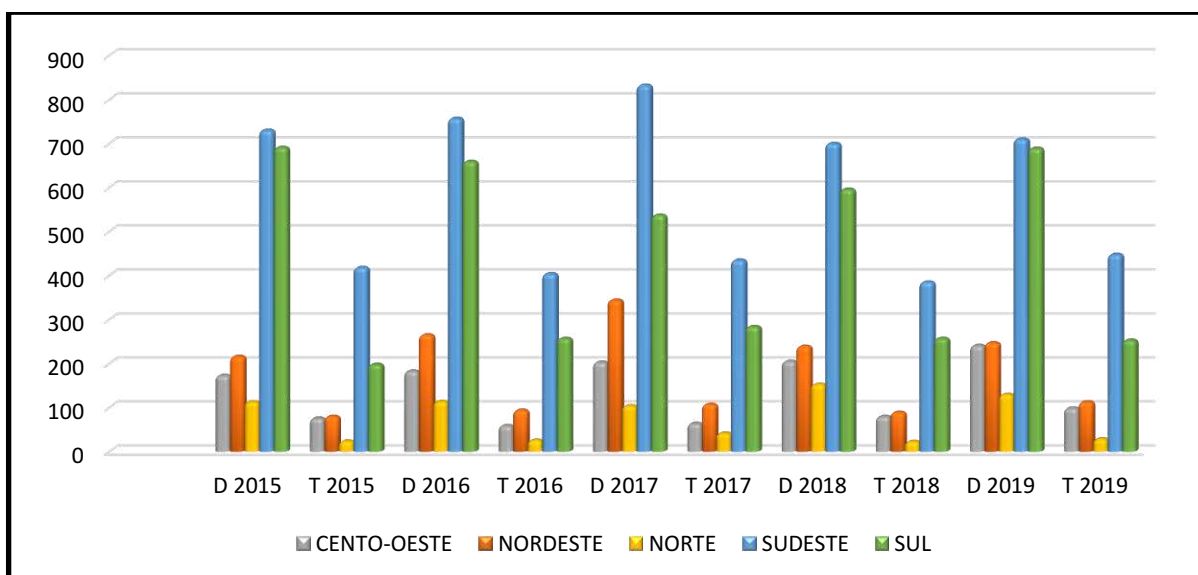
Fonte: Produzido pela pesquisadora a partir dos dados abertos Capes.

Quando comparamos os anos de 2015 e 2019, percebemos um aumento na produção de dissertações e teses, ou seja, um percentual de 5% e 15% respectivamente. Além disso, os dados mostram que nos programas de pós-graduação *stricto sensu* os mestrados aparecem como maior quantidade, de modo a demarcar a existência de mais mestres do que doutores no campo educacional. Isso nos provoca questionamentos e preocupações sobre a ausência de políticas

públicas que favoreçam a continuidade de acadêmicos/as de mestrado para a realização do doutorado e envolvem problemáticas que precisam ser investigadas.

Além disso, outra observação realizada foi a produção por região. Os trabalhos analisados nesta investigação são predominantemente de instituições localizadas nas regiões Sudeste, com 50%, e Sul, com o mesmo valor. Esses números corroboram com os dados abertos verificados no acervo Capes em um recorte de 2015 a 2019 tendo como base as áreas de concentração Educação e Educação do Indivíduo Especial. A partir dessa verificação elaboramos o Gráfico 2.

Gráfico 2: Produção de conhecimentos de dissertações (D) e teses (T) por Regiões do Brasil entre 2015 a 2019 (Área de Concentração – Educação/Educação do Indivíduo Especial)

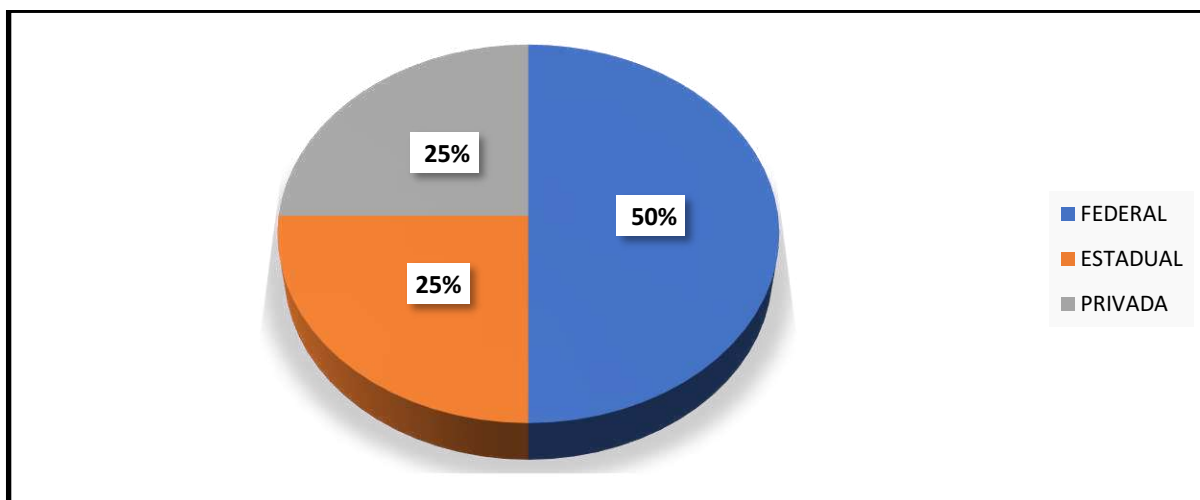


Fonte: Produzido pela pesquisadora a partir dos dados abertos Capes.

Os dados do Gráfico 2 apontam para a dinâmica de produção científica de dissertações e teses por região. Com base no que podemos visualizar a maior quantidade dessa produção são realizadas pelas regiões Sudeste e Sul. Algo que vai ao encontro com os dados dos trabalhos que fazem parte do nosso *corpus* e nos geram inquietações como “por que essas regiões ainda mantêm o monopólio das produções? quais iniciativas podem ser realizadas para promoverem uma mudança nesse quadro?”.

Outra proposição foi a análise das esferas às quais pertenciam os 8 (oito) trabalhos analisados: federal, estadual, municipal ou privada. No levantamento realizado foi possível elaborar o Gráfico 3, que demonstra que os trabalhos derivados das instituições federais representam 50%, já a estaduais 25%, as privadas 25% e não houve nenhuma publicação em instituições municipais.

Gráfico 3: Esferas às quais pertenciam os 8 (oito) trabalhos analisados



Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Vemos que esses resultados estão em consonância aos dados gerais apresentados pelo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 (BRASIL, 2010), o qual é o sexto plano elaborado em 45 anos. O PNPG (BRASIL, 2010) tem como finalidade dar continuidade crescente aos planos anteriores, de modo a estabelecer novas diretrizes, estratégias e metas que contribuam com o avanço e desenvolvimento das propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no país. Segundo o documento, no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) destacam-se

[...] as Instituições Federais de Ensino Superior espalhadas por todos os estados, que são responsáveis pela oferta da maioria dos cursos e a maior parte da produção acadêmica brasileira, tendo como parceiras as instituições estaduais – com as três universidades paulistas, respondendo com cerca de 30%, bem como um conjunto de instituições comunitárias e privadas (BRASIL, 2010, p. 17).

A partir dos dados apresentados, consideramos que a produção de conhecimento dentro do contexto da pós-graduação tem sido expandida. Mas se faz necessário percorrermos um caminho de muito mais incentivos e políticas públicas efetivas que possibilitem uma maior democratização ao acesso a esses programas *stricto sensu*, especialmente de doutorado, e a necessidade de expansão a todas as regiões do país.

Após essas sinalizações damos continuidade afirmando que as leituras direcionadas da análise geral, realizada na Etapa 3, permitiram verificar as especificidades, para que estruturássemos a abordagem de cada trabalho. Dentro desses movimentos percebemos que dos 8 (oito) trabalhos 7 (sete) eram caracterizados como pesquisas qualitativas (A1, A2, A3, A4, A5, A7 e A8) e 1 (um) era pesquisa quanti-qualitativa (A6). Ainda dentro desta produção de características produzimos o Quadro 15 para mostrar o local e sujeitos pesquisados.

Quadro 15: Local e sujeitos pesquisados dos 8 (oito) trabalhos analisados

	LOCAL DA PESQUISA	SUJEITOS PESQUISADOS
A1	Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA)	10 (dez) estudantes com Deficiência Intelectual matriculados/as na Educação Especial da Educação de Jovens e Adultos de 5ª a 8ª séries – Fase II do Ensino Fundamental.
A2	Escola da Associação de Pais e Amigos do Excepcionais (APAE-Educadora) em uma turma da Fase III – Alfabetização – EJA.	10 (dez) estudantes com diagnóstico de Deficiência Intelectual e com idades que variavam de 16 a 32 ano
A3	Centro de Estudos de Jovens e Adultos Instituto Benjamin Constant (CEJA/IBC).	Sujeitos pesquisados que foram ouvidos como base para a elaboração do material: um estudante cego matriculado em uma escola de cinema e estudantes deficientes visuais do CEJA IBC.
A4	Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Maringá (CAP/UEM).	Assim, a pesquisadora nos esclarece que sua investigação seria realizada com onze sujeitos com Deficiência Intelectual que participaram da pesquisa sobre alfabetização e letramento desenvolvida por Shimazaki que foi publicada em 2006. Mas somente cinco foram selecionados. Uma vez que os outros seis participantes foram excluídos pelos seguintes motivos: dois se mudaram para outros municípios, um foi para o exterior, e três não foram localizados.
A5	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA)	Assim a pesquisadora demarca que participaram inicialmente da pesquisa seis estudantes com Deficiência Intelectual , sendo um do sexo feminino e cinco do sexo masculino, matriculados nas séries finais da Educação Básica, que atenderam a todos os critérios descritos. No entanto, dois participantes não foram contemplados na análise, porque, durante a intervenção, apresentaram muitas faltas, prejudicando o desenvolvimento do trabalho sistematizado junto ao grupo escolhido, o que inviabilizaria os resultados
A6	Uma escola regular que ofertava a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.	Sujeitos pesquisados foram três adultos com Deficiência Intelectual , com idades entre 26 e 37 anos e que frequentavam a EJA há mais de dois anos. Apenas o participante P1 frequentava a escola especial no contraturno, no entanto os demais participantes já frequentaram escola especial anteriormente.
A7	Escola Jardim Florido A Escola Municipal.	Sujeitos pesquisados da pesquisa foram: três estudantes identificados com Deficiência Intelectual na EJA; três professoras do ensino fundamental responsáveis pelo ensino da leitura e da escrita das classes de EJA; e uma coordenadora da EJA do município.
A8	Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), sob a responsabilidade da 17ª GERED, localizada na cidade de Itajaí	Sujeitos pesquisados foram: dois estudantes identificados com Deficiência Intelectual na EJA; 2 (duas) Professoras Regentes, 2 (duas) Segundas Professoras e 1 (uma) Professora da Sala de Recursos Multifuncionais, pois essas participam do processo de escolarização na turma de Nivelamento dos jovens selecionados

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

A partir do Quadro 15 constatamos que A1 e A5 foram realizados numa mesma instituição, ou seja, Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) e

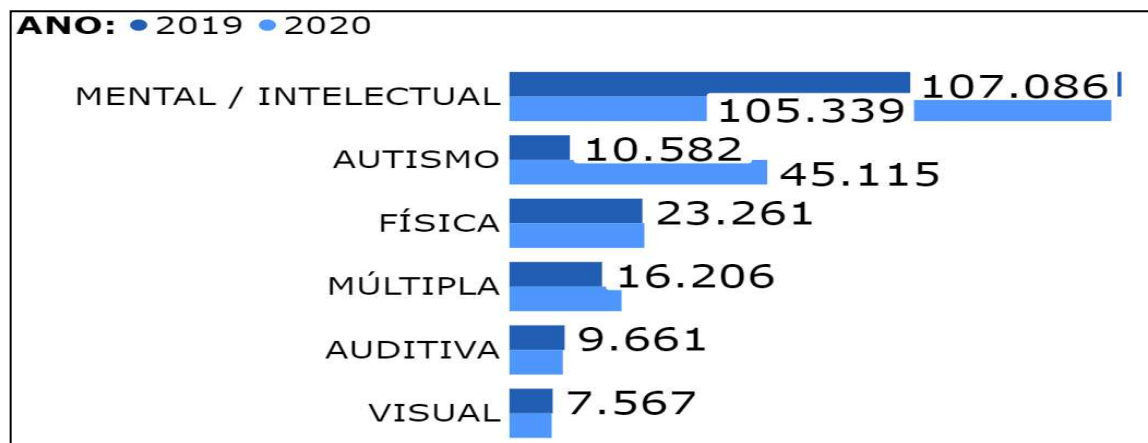
pertencem à Universidade Estadual de Maringá (UEM). Os demais trabalhos foram realizados em diferentes instituições educativas, porém o A2 se referia a uma escola especial, denominada Escola da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE-Educadora) e A3, A4, A6, A7 e A8 eram escolas regulares, todas vinculadas a modalidade EJA.

Sobre os sujeitos pesquisados, percebemos que A1, A2, A4, A5, A6, A7 e A8 possuem como participantes em comum os/as estudantes com deficiência intelectual, mas apenas A7 contou com 3 (três) docentes e 1 (uma) coordenadora e A8 teve a participação de 5 (cinco) docentes. Já o A3 teve como participantes estudantes com deficiência visual na elaboração do material paradidático. Ao fazermos as nossas inferências em relação a esse quantitativo maior de trabalhos que se reportavam à Deficiência Intelectual encontramos entre as justificativas: interesse pessoal, contatos e experiências com este público, como é demarcado por uma das pesquisadoras no trecho abaixo retirado do trabalho analisado A4; e pelas reflexões e discussões em processos acadêmicos formativos, explicitado pela pesquisadora no A8.

A4 - O interesse pela área iniciou-se após a conclusão da graduação em Pedagogia, quando comecei a lecionar no curso do Magistério. [...] Naquele momento, vários questionamentos começaram a se fazer presentes, entre eles: [...]. Como eram os processos de apropriação da leitura e da escrita e como se efetivavam nesses alunos com deficiência intelectual? (ALENCAR, 2015, p. 14).

A8 - O Curso de Mestrado, no qual estive imersa em diversos aprendizados, tempos significativos, experiências vividas, leituras e escritas, se configurou num tempo intenso de vida saboreada. E foi por meio dessa trajetória que me aventurei a investigar o olhar do professor sobre a prática pedagógica inclusiva e desvelar as possibilidades e os desafios da inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual (TRENTIN, 2018, p. 2018).

Os trechos mostram as relações que vão permeando as escolhas das pesquisadoras para a realização destas investigações, tendo como participantes estudantes com deficiência intelectual. Outro fator que consideramos que possa também ter influenciado é a quantidade destes sujeitos presentes na EJA. Algo que pode ser observado com a Figura 15 que apresenta dados relativos às matrículas de estudantes com deficiência intelectual no estado de São Paulo, local em que o trabalho A6 foi realizado.

Figura 15: Matrículas de estudantes com deficiência por tipo de deficiência

Fonte: Base de dados da pessoa com deficiência³⁶.

Observamos na Figura 15 que do número de matrículas de estudantes com deficiência o maior quantitativo, que representa mais de 50%, tanto em 2019 como em 2020, é a Deficiência Intelectual. Estes dados reforçam a importância destes trabalhos analisados nesta investigação e que trazem a dialogicidade com a EJA. No entanto, trazemos uma consideração importante do trabalho A7, que foi realizado no estado da Bahia, exposta no trecho abaixo que nos provoca a pensar sobre os dados apresentados na Figura 15:

A7- Em se tratando da literatura científica brasileira, Veltrone e Mendes (2011) assinalam a dificuldade, apontada pela literatura, em relação a métodos de identificação e diagnóstico de escolares com DI, especialmente, no que diz respeito aos diagnósticos das formas denominadas leves ou limítrofes de deficiência intelectual. Inclusive, Mendes (1995) e Jannuzzi (2012) apontam que grande parte dos estudantes que falhavam na escola, que fugiam dos padrões do “bom escolar” foi atribuída a categoria de deficiência intelectual de grau leve, identificada somente depois que o aluno adentrava na escola. Por conseguinte, **esse costuma ser o diagnóstico mais frequente das crianças e jovens que passavam por avaliações em função de suas dificuldades de aprendizagem, perdurando a dúvida de qual realmente era a condição desses alunos** (NASCIMENTO, 2017, p. 15, grifos nossos).

Este apontamento apresentado pela pesquisadora do trabalho A7 nos faz questionar a veracidade dos diagnósticos e avaliações, as quais estão sendo realizadas para muitas vezes estabelecer uma rotulação que conduza os/as estudantes com deficiência a um enquadramento estereotipado e produza oposições binárias (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 7), apresentadas no tópico 3.3 da nossa investigação. A seguir apresentamos o Quadro 16 que mostra os pressupostos epistemológicos dos trabalhos analisados.

³⁶ Disponível em: <https://www.basededadosdeficiencia.sp.gov.br/dadosCensoEducacaoBasicoAluno2020.php>. Acesso em: 13 jul. 2021.

Quadro 16: Pressupostos epistemológicos dos 8 (oito) trabalhos analisados

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS	
A1	Baseada Teoria Histórico-Cultural sob a ótica de Vygotsky e permeia a reflexões sobre os conceitos básicos como: linguagem/pensamento e desenvolvimento/mediação, educação especial, deficiência intelectual e EJA.
A2	Baseada Teoria Histórico-Cultural sob a ótica de Vygotsky e o processo de ensino e aprendizagem. Também traz apontamentos reflexivos sobre os conceitos de inclusão, deficiência intelectual e linguística aplicada.
A3	A pesquisa traz apontamentos reflexivos sobre os conceitos de alfabetização científica, educação inclusiva e educação especial; tecnologias assistivas
A4	Baseada na Teoria Histórico-Cultural sob a ótica de Vygotsky e permeia a reflexões sobre os conceitos básicos como: deficiência intelectual e desenvolvimento humano alfabetização e letramento.
A5	Baseada em reflexões sobre os conceitos básicos como: educação especial; deficiência intelectual, EJA; letramento e alfabetização; e a formulação de conceitos científicos dentro do viés da Teoria Histórico-Cultural sob a ótica de Vygotsky.
A6	A pesquisa está baseada em reflexões sobre ensino-aprendizagem da leitura e escrita, bem como o desempenho delas a partir da interação e atividades elaborada em um programa digital desenvolvido por Benitez; Domeniconi, 2016; Bandini <i>et al.</i> , 2014; de Souza; de Rose, 2006; Freitas, 2009; Oliveira, 2011; Reis, <i>et al.</i> , 2009.
A7	A pesquisa está baseada em reflexões sobre os conceitos básicos como: educação especial; deficiência intelectual, EJA; e escolarização e alfabetização. Mesmo não estando baseada na Teoria Histórico-Cultural sob o viés de Vygotsky e demonstra aproximações.
A8	Baseada na Teoria Histórico-Cultural sob a ótica de Vygotsky e permeia a reflexões sobre os conceitos básicos como: deficiência intelectual e desenvolvimento humano alfabetização e letramento.

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Como podemos observar os trabalhos A1, A2, A4, A5 e A8 trazem consigo as bases da Teoria Histórico-Cultural sob a ótica de Vygotsky e por mais que o A7 não faça a utilização dessa teoria como base principal, a pesquisadora utiliza citações e reflexões em diálogo com o autor citado. Os trabalhos trazem justificativas para essa escolha, afirmando que a Teoria Histórico-Cultural compreende a educação como uma ciência social, de modo a dar mais ênfase a linguagem e a mediação para o desenvolvimento das funções superiores, isto é, em um movimento dialético e de interação. Outra consideração a respeito do Quadro 16 é que todos os trabalhos abordam de forma aprofundada ou não aspectos que envolvam a alfabetização e/ou letramento, educação especial, deficiência intelectual e EJA. Na sequência o Quadro 17 mostra os pressupostos metodológicos e os mecanismos de coleta e análise de dados dos trabalhos analisados

Quadro 17: Pressupostos metodológicos dos 8 (oito) trabalhos analisados

	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	OS MECANISMOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS
A1	Pesquisa-ação	Observação, entrevista e proposta de pesquisa, para ser desenvolvido com os/as estudantes participantes da pesquisa Análise documental; observação (diário de campo); produção individual de texto instrucional; e os dados da aula de Língua Portuguesa (gravada).
A2	Descritivo-reflexiva	
A3	Produção de material paradidático	Produção de material paradidático
A4	Pesquisa de Estudo de caso múltiplo	A pesquisa utilizou análise documental, entrevista semiestruturada e protocolo de avaliação de leitura e escrita.
A5	Pesquisa-ação	A pesquisa utilizou observação, entrevista e proposta de pesquisa, para ser desenvolvido com os/as estudantes participantes da pesquisa e a intervenção baseada na didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).
A6	Pesquisa experimental	Diagnóstico de Leitura e Escrita (DLE) (FONSECA, 1997; DE SOUZA; DE ROSE; HANNA, 1996) Questionário.
A7	Pesquisa descritiva exploratória (valorizando o aspecto etnográfico em educação)	Para esta pesquisa foram utilizados como instrumentos de coleta e análise de dados: análise documental; observação (diário de campo); e entrevistas
A8	Pesquisa etnográfica	Para esta pesquisa foram utilizados como instrumentos de coleta e análise de dados: entrevistas semiestruturadas com os participantes; observação participante em sala de aula; diário de campo; e filmagens sobre o contexto de sala de aula. Também foram utilizadas a análise de conteúdo e para a análise das filmagens em sala de aula, utilizou-se a análise microgenética.

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

O Quadro 17 nos mostra que os trabalhos A1 e A5 trouxeram em sua estruturação as bases da pesquisa-ação. Os trabalhos A2, A7 e A8 possuem aproximações por envolverem características descritivas e reflexivas, mas os dois últimos se tratava de pesquisas voltadas para a etnografia em educação. Os demais trabalhos não possuem relações quando enfocamos os pressupostos metodológicos, justamente porque A4 foi uma investigação de estudo de caso múltiplo, A6 pesquisa-experimental e A3 possui uma diferença ainda maior, pois se relaciona a uma produção de um material paradidático. Já ao que se refere aos mecanismos de coleta e análise de dados, enfatizamos que os instrumentos mais utilizados foram: observação; análise documental e entrevista semiestruturada. A seguir o Quadro 18 mostra os objetivos gerais dos trabalhos analisados.

Quadro 18: Objetivos gerais dos 8 (oito) trabalhos analisados

OBJETIVOS	
A1	Investigar a produção textual e as influências das ações pedagógicas, bem como a linguagem para a formação de conceitos formais da escrita textual, no transcorrer das aulas, podem contribuir para a aquisição de novos conhecimentos.
A2	Investigar e analisar em que medida o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa mediada entre pares mais experientes, ofertada para uma turma da Educação de Jovens e Adultos (em uma instituição da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais/APAE – Educadora), que tenham estudantes com Deficiência Intelectual contribui para o desenvolvimento da linguagem.
A3	Produzir um material paradidático em Ciências Biológicas que ajudasse na compreensão da linguagem da natureza.
A4	Analisar os sentidos e significados que adultos com DI atribuem à alfabetização e letramento e mais especificamente descrever as percepções de adultos com deficiência intelectual sobre leitura e escrita e caracterizar a influência de ambientes externos à escola na significação da alfabetização e do letramento.
A5	Analisar o processo de apropriação dos conceitos científicos e, por conseguinte, o letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual, por meio do trabalho sistematizado com as histórias em quadrinhos na instituição escolar escolhida.
A6	Avaliar a aquisição de repertórios de leitura e de escrita em adultos com deficiência intelectual (DI) que frequentavam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio de um procedimento de ensino de leitura e escrita informatizado.
A7	Descrever e analisar os processos de escolarização de estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual no município de Guanambi/BA.
A8	Analisar o processo de escolarização dos jovens com deficiência intelectual na modalidade de EJA e as contribuições desse processo para a aprendizagem e autonomia.

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Por meio do Quadro 18 podemos ver aproximações nos objetivos gerais dos trabalhos analisados, por exemplo, A1 e A2 trazem o verbo investigar, já A4, A5, A7 e A8 analisar, porém, A3 utilize o verbo produzir e A6 avaliar. Outras aproximações são percebidas dentro das proposições como: tanto A1 como A5 falam sobre a formação de conceitos por meio da produção textual; já A1, A2 e A3 trazem aspectos relacionados à linguagem; A4 e A5 aproximam-se quando direcionam seu olhar para o letramento; já A4 e A6 ao olharem especificamente para a leitura e a escrita; por fim, A7 e A8 quando procuram evidenciar os processos de escolarização.

Ainda dentro deste movimento de caracterização abordaremos de forma sucinta alguns resultados que foram apresentados nos trabalhos analisados. No trabalho A1 os resultados foram apresentados em quatro etapas decorrentes da utilização dos instrumentos para a coleta e análise dos dados. São eles: Instrumento I - Produção de Texto, Reestruturação e Reescrita; Instrumento II – Aulas Teóricas; Instrumento III - Produção de Texto, Reestruturação

e Reescrita Textual; e Instrumento IV – Produção de Texto sem Mediação Pedagógica. Foi perceptível que cada instrumento se tornou uma categoria de análise na proposta realizada, pois ela traz o relato descritivo como cada um foi utilizado, as evidências percebidas e as suas reflexões a partir das inferências e interpretações efetuadas por ela.

Ao final a pesquisadora mostrou que o trabalho pode contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento dos/as estudantes. Ela pontou que as mudanças foram significativas e demonstraram a eficácia das mediações para a produção textual e a formação de conceitos, que contribuem na construção de novos conhecimentos. Segundo ela,

A1 – 1. Os primeiros textos eram produzidos em parágrafos únicos, sem título, frases soltas com mudanças de idéias. 2. Os últimos textos produzidos apresentaram unidade temática, seqüência lógica, legibilidade, argumentação e uso de elemento coesivo. 3. Os alunos conseguiram diferenciar, ainda que de forma relativa, a linguagem oral e escrita em suas funções. 4. Observou-se uma maior familiaridade dos alunos quanto aos aspectos gramaticais e discursivos da variação textual. 5. Os alunos apresentaram uma maior facilidade em compartilhar idéias, expressão de pensamentos e posicionamento após a leitura do texto escrito (FREITAS, 2008, p. 131).

Já os resultados do trabalho A2 mostram que o ensino de Língua Portuguesa ofertado para estudante da EJA na instituição investigada não está em consonância com as propostas referenciadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), “[...] uma vez que não estão estruturados a partir de gêneros discursivos blocos de conteúdos para língua oral e para língua escrita” (SANTANA, 2011, p. 103). Além disso, não há uma conexão efetiva entre as concepções de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e as práticas de letramento. Assim, mesmo diante da proposição no Plano de Estudo da instituição investigada, o qual envolve um trabalho interdisciplinar, a pesquisadora constatou que em nenhum momento existiu “[...] orientações/prescrições sobre as práticas de Letramento que poderiam ser valorizadas/propiciadas a partir das mesmas” (SANTANA, 2011, p. 103). Ainda, segundo ela, “[...] há a seção dedicada à preparação para o trabalho, a qual se considera relevante do ponto de vista do Letramento, mas também se apresenta descontextualizada dos conteúdos dedicados ao ensino de LP, o que poderia estar em perfeito diálogo” (SANTANA, 2011, p. 103).

Em relação às observações das aulas e da produção de textos, a pesquisadora faz durante as suas reflexões a descrição desses momentos, os quais, segundo ela, demonstram que o trabalho desenvolvido pela docente observada apesar de envolver elementos constitutivos dos documentos analisados, não problematizavam e não valorizavam o aprofundamento e o avanço dos/as estudantes em suas construções de conhecimento sobre a produção do texto. Ademais,

as atividades e as formas avaliativas se mostravam mecânicas. Em um relato a pesquisadora afirma que,

A2 - [...] no grupo de discentes ocorreram situações de interação, durante a reescrita, principalmente quanto ao vocabulário das produções. Fizeram perguntas sobre palavras mais adequadas ou diziam que não sabiam que palavras usar. Então alguém se prontificava a auxiliar. Apesar disso, não houve consulta aos dicionários, nem indicação para que fosse realizada, nem a nenhum material impresso (SANTANA, 2011, p. 114-115).

Por fim, Santana (2011) afirma, por meio das análises realizadas, comprova-se que um aprendizado eficaz ou não dos estudantes com deficiência intelectual dependerá da qualidade nas mediações “[...] dos pares mais experientes, dos questionamentos, das inferências, dos usos dos instrumentos/signos possíveis e viáveis para a educação linguística que a leitura, a escrita e o desenvolvimento da linguagem” (SANTANA, 2011, p. 122).

O resultado do trabalho A3 foi a própria produção de material paradidático de ciências para videntes e deficientes visuais. Segundo a pesquisadora, até o momento em que a dissertação foi publicada, o material paradidático desenvolvido havia sido produzido nas seguintes mídias: o livro em tinta para videntes, o livro em Braille e o audiolivro. Estas, portanto, já se encontravam disponíveis para utilização. Além destas mídias, Temporal (2013, p. 51) nos informa que com a proposta de continuidade do trabalho, pretendia-se “[...] disponibilizar, também, as seguintes mídias: uma radionovela, uma história em quadrinhos e um Blog Educacional”. Por fim, ela nos pontua que todas essas ações foram promovidas pensando em “[...] contribuir no processo de inclusão dos alunos deficientes visuais do CEJA IBC de maneira que o material paradidático produzido possa dar um pouco de autonomia e liberdade para estudar a qualquer hora e em qualquer lugar, sem que o deficiente visual dependa, o tempo todo, de leitores” (TEMPORAL, 2013, p. 51).

Já no trabalho A4, os resultados revelados demonstraram que parte dos/as participantes da pesquisa trazem sentidos e significados atribuídos a leitura e a escrita a partir do conceito de alfabetização, ou seja, descontextualizado do contexto social do qual fazem parte. Todavia, ela nos afirma que os dados

A4 - [...] revelaram que apropriação da língua escrita se configura como uma das possibilidades de pertencimento à sociedade. Esse pertencimento ficou mais evidente nos sujeitos que conseguiram uma posição no mercado de trabalho, conquista essa que lhes possibilitou, entre outros aspectos, reconhecimento, retorno financeiro, contato social e estabelecimento de relações interpessoais. Estar participando do contexto social (ambiente de trabalho e lazer), a meu ver, fez com que os sujeitos ressignificassem a leitura e a escrita, mas o ambiente de trabalho não é a única oportunidade para isso (ALENCAR, 2015, p. 144).

Em suas considerações, Alencar (2015) aponta que esse processo de ensino-aprendizagem ocorre e deve ocorrer pelas interações dos sujeitos com meio. Para ela, esse movimento de desenvolvimento humano, mediado pelas experiências são fundamentais para a construção dos sentidos e dos significados na compreensão da língua falada e escrita. Por isso, a necessidade de se ampliar as oportunidades das pessoas com deficiência intelectuais de experienciarem diferentes formas de interação nos espaços educacionais e com a mediação docente, para conduzir esses estudantes à reflexão de que esses conhecimentos não são apenas necessários dentro do contexto escolar.

O trabalho A5, como já informado anteriormente, teve seus dados coletados mediante a observação e depois pela intervenção realizada. Para a pesquisadora os resultados apontam que estudantes com deficiência intelectual da EJA podem se apropriarem dos bens culturais historicamente construídos, especificamente, quando as atividades sistematizadas sejam mediadas e realizadas com estratégias e recursos diferenciados. Ademais, acrescenta que a proposta efetuada mediante a uma sequência de didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e englobou quatro etapas diferentes, possibilitou verificar que os/as estudantes, participantes da investigação, adquirissem uma visão do gênero História em Quadrinhos “[...] em sua totalidade, bem como de todas as especificidades que o compõem, habilitando-os como leitores e produtores desse gênero” (AUADA, 2015, p. 152).

Em continuação, os resultados do trabalho A6, que procurou avaliar a aquisição de repertórios de leitura e de escrita em estudantes com deficiência intelectual da EJA, a partir do programa de ensino desenvolvido por de Rose e colaboradores (1989) e do Teste de Desempenho Escolar (TDE), apontou que todos/as os/as participantes se beneficiaram com o desenvolvimento da intervenção realizada pela pesquisadora. Algo que fica evidenciado quando ela pontua que os participantes,

A6 – [...] apresentaram ganhos nos desempenhos de leitura (CD) e de escrita (AE e AF). De modo geral, na avaliação final, o participante P1 apresentou 100, 100 e 93% de acertos e P2 93,3, 86,7 e 80% de acertos em leitura (CD), escrita por composição (AE) e escrita manuscrita (AF). A participante P3 apresentou um desempenho superior aos dois demais participantes na avaliação inicial e no Teste Extensivo final, apresentou 91,8, 57,1 e 80% de acertos em CD, AE e AF, respectivamente (SILVA, 2017, p. 60).³⁷

³⁷ Esses resultados foram obtidos por meio da utilização do programa “Aprendendo a ler e a escrever em pequenos passos” (DE SOUZA *et al.*, 2004). O programa consistia em trabalhar em sete etapas: (A) estímulos ditados (palavra e sílaba); (B) figuras; (C) estímulos impressos (palavras e sílabas); (D) nomeação oral; (E) escrita por composição; (F) escrita manuscrita.

Em suas considerações a pesquisadora afirmou que na avaliação geral do repertório de leitura e escrita (Diagnóstico de Leitura e Escrita - DLE) mostra que a realização do Módulo 1 do programa de ensino de leitura e de escrita e contribuiu na aprendizagem de leitura e de escrita de palavras simples. Ela ainda enfatiza que por se tratar de estudantes com deficiência intelectual da EJA, os resultados obtidos “[...] demonstram a importância do planejamento de ensino individualizado, disponibilizando recursos e métodos adequados às potencialidades de dificuldades desses alunos” (SILVA, 2017, p. 60).

Os resultados do trabalho A7, evidenciam a necessidade de mudanças efetivas para a promoção da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na EJA. Isso porque, nesse percurso investigativo percebeu-se que inúmeros fatores podem interferir para o descumprimento do compromisso social e educacional que os documentos legais trazem em favor de uma educação de qualidade para todos/as. A pesquisadora ainda chega a citar quais são esses fatores, entre eles nós destacamos alguns: a maneira como o município se organiza e estrutura os serviços de atendimento; projetos políticos pedagógicos que não atendem a esses públicos; práticas pedagógicas desconexas com a realidade dos estudantes, entre outras citadas. Ainda, segundo ela, observou-se

A7 - [...] que as professoras não estão satisfeitas com o próprio trabalho, pois não veem resultado efetivo; no entanto, parecem estar convencidas de que as práticas são aquelas, a partir do momento que agem como simples operadoras dessas. E a crença de que os alunos não vão evoluir acentua a insistência de permanecerem “batendo na mesma tecla”, sem que reflitam e mudem suas práticas. [...] As professoras verbalizaram que aceitam compartilhar cartilhas que direcionem suas metodologias com alunos DI na tentativa de errar menos. No entanto, o ideal, no nosso entendimento, são as adequações curriculares feitas de acordo com cada realidade. Não se pode padronizar o caminho da aprendizagem de nenhum estudante, muito menos a do DI. Contudo, nossa pesquisa constatou que as adaptações das atividades realizadas em nada ajudam no desenvolvimento cognitivo do DI (NASCIMENTO, 2017, p. 195).

Por fim, a pesquisadora pontua a necessidade de se investir na formação de profissionais para a promoção de uma inclusão eficaz. Uma vez que somente a partir disso os docentes que atuam diretamente com estudantes com ou sem deficiência, poderão estar equiparados para o desenvolvimento do movimento, articulações e organização de práticas que sejam inclusivas.

No último trabalho analisado, A8, os resultados pontuados pela pesquisadora mostram que a instituição, juntamente como os/as participantes investigados/as, procura incorporar e até mesmo transformar as orientações contidas na Política de Educação Especial

do estado de Santa Catarina, conforme as suas realidades experienciadas, o modo como concebem a Educação Especial e pelo trabalho desenvolvido na escola. Além disso,

A8 - Outro aspecto a ser destacado foi a polarização existente nas ações e responsabilidades entre Professor da SRM e Professor da Sala comum, alimentando o discurso de que a SRM não envolve a aprendizagem, sendo essa função da sala comum. Mediante o constatado, considero que, na Educação de Jovens e Adultos, se revelou um processo imerso em conflitos e contradições evidenciadas na tradução da política de inclusão, o que demonstrou a necessidade de comprometimento no sentido de superar práticas excludentes herdadas e reproduzidas na escola, bem como promover a superação do caráter exclusivo da Educação Especial em tempos de inclusão (TRENTIN, 2018, p. 177).

Ainda, como já destacado anteriormente na seção 3.2, segundo a pesquisadora em muitos momentos de observação as disciplinas aconteciam de forma fragmentadas e com atividades infantilizadas, revelando a desvinculação do conhecimento da vivência social e cultural dos estudantes com deficiência intelectual. Algo que para ela é consequência e reflexo da construção histórica da cultura escolar, a qual está presente e organiza os espaços escolares, “[...] bem como normatiza o trabalho docente e, conseqüentemente, as relações de ensino e de aprendizagem, em que abarca uma educação homogênea no sentido de utilizar as mesmas atividades para todos, sem respeitar as especificidades dessa modalidade” (TRENTIN, 2018, p. 177).

Por fim, os resultados revelam que a partir da construção de experiências pedagógicas colaborativas e da elaboração conceitual como possibilidade de ressignificação da escolarização na modalidade, a pesquisadora pode proporcionar aos participantes contribuições importantes. Para ela, o movimento colaborativo auxiliou as docentes envolvidas a construir ações planejadas e efetivadas em sala de aula, bem como, demonstrarem soluções criativas na organização das estratégias de ensino, compartilhando os saberes na perspectiva de um ensino colaborativo e inclusivo. Nesse sentido as atividades colaborativas ofertadas proporcionaram aos estudantes com deficiência e aos demais colegas de classe o ouvir, o falar, o ler, o escrever e o elaborar, fazendo com que os jovens e os adultos encontrassem o conceito de autonomia em outros contextos, sendo sempre levados a dialogar com e sobre o termo, de modo a trazerem sempre seus saberes e as suas experiências de vida. Assim, foi

A8 - [...] nessa relação que os jovens e adultos elaboraram o conceito de autonomia. Ao possibilitarmos essa elaboração, esses sujeitos transformaram o conceito sistematizado em conhecimento ligado à vida, conscientizando-se, assim, do lugar social por eles ocupado (TRENTIN, 2018, p. 177).

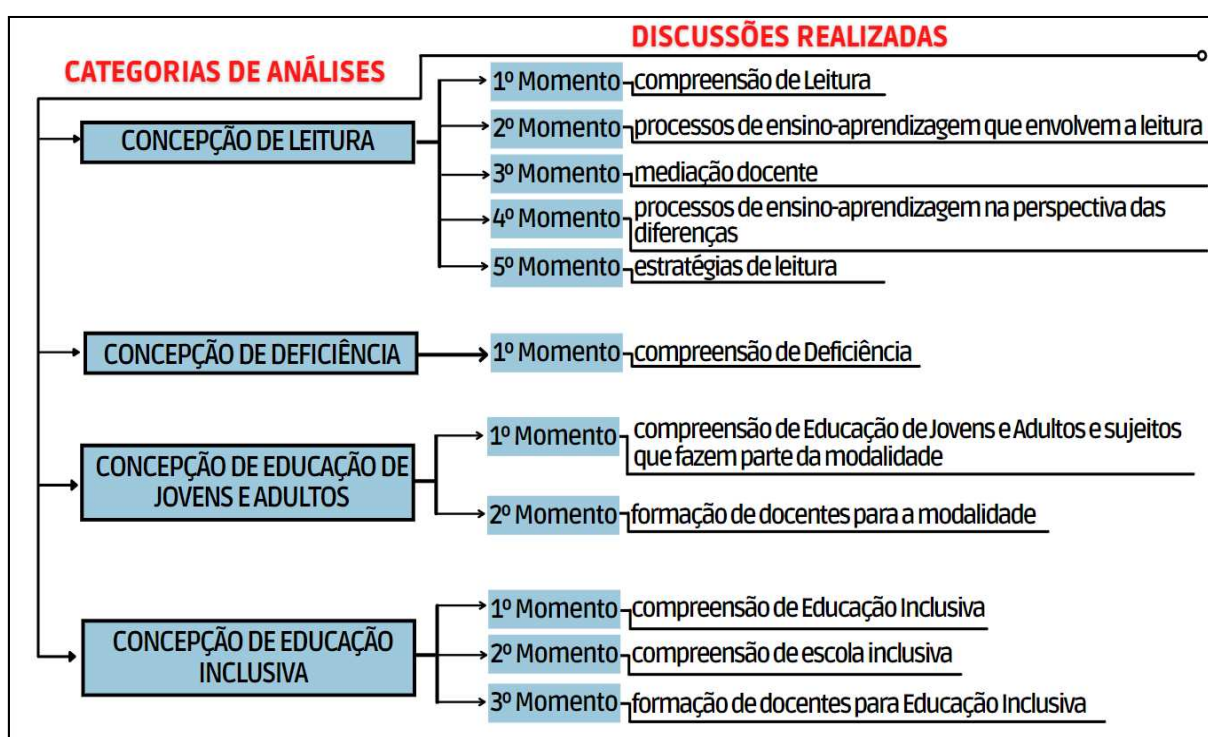
Diante do que foi apresentado, finalizamos este tópico em que procuramos apresentar os perfis e categorização dos 8 (oito) dos trabalhos analisados. A seguir

apresentamos a discussão sobre as concepções de: Leitura, Deficiência, EJA e Educação Inclusiva presentes nos trabalhos analisados.

4.2 DISCUSSÃO DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA, DE DEFICIÊNCIA, DE EJA E DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS 8 (OITO) TRABALHOS ANALISADOS

Como mencionado na seção 2, que se reporta ao percurso metodológico, fizemos a escolha de realizar a análise específica baseados em Bardin (2011) e, por isso, utilizamos a formulação de categorias. Como podemos observar na Figura 16, as quatro categorias formuladas possibilitaram desenvolver as discussões realizadas neste tópico.

Figura 16: Categorias de análise e sistematização das discussões realizadas



Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Assim, relataremos que para a discussão criamos subtópicos a partir das categorias de análises. A seguir trazemos as nossas inferências sobre a primeira categoria, Concepção de Leitura.

4.2.1 Concepção de Leitura

Com base nas análises realizadas na primeira categoria, Concepções de Leitura, apontamos no primeiro momento o que os trabalhos analisados revelam em relação à compreensão de leitura; no segundo momento, as discussões sobre os processos de ensino-aprendizagem que envolvem a leitura; em um terceiro momento a respeito da influência da

mediação docente para esse processo de ensino-aprendizado; no quarto momento, os processos de ensino-aprendizagem na perspectiva das diferenças; e, por fim, no quinto momento, as estratégias de leitura.

Diante disso, no primeiro momento que se refere à compreensão de leitura dos trabalhos analisados, constatamos que a maioria apresentava a leitura associada à perspectiva do letramento, ou seja, como prática social. Há uma grande aproximação com as considerações feitas por Kleiman (2008), Soares (2009) e Rojo (2009) apresentadas no tópico 3.1. Como evidenciado, para essas autoras o movimento que envolve o ensino-aprendizagem da leitura e escrita perpassa o entendimento de que ambas as ações não podem ser afastadas da realidade e atuação na sociedade que nos cerca. Isso porque, atualmente, tivemos a necessidade de “[...] enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2009, p. 20). Dentro desta perspectiva os textos analisados indicam que:

A1 - [...] pensar o ensino da escrita com textos de circulação em nossa sociedade, de uso real, favorecer o trabalho com a leitura, a internalização dos elementos elaborativos da escrita que deve ocorrer por um aprendizado social, por meio de textos que oriente o alunado a selecionar recursos estilísticos, refletir sobre a escrita [...] o **ensino da língua deve ser visto como prática social** e envolver diferentes situações de uso, adequando-a a cada contexto e interlocutor e utilizando diferentes situações discursivas, gêneros e suportes textuais (FREITAS, 2008, p. 30-31, grifos nossos).

A2 - Considerando o que diz Kleiman (1995), a qual assevera que **a leitura e a escrita fazem parte de atividades sociais**, tais como ler um manual ou pagar contas e que serve como um propósito comunicativo, não é possível visualizar no ensino da gramática normativa tradicional um modelo ideológico de letramento, sobretudo para estudantes que precisam desenvolver maior autonomia por meio da leitura e da escrita (SANTANA, 2011, p. 101, grifos nossos).

A3 - É importante que uma sociedade, **como um todo, compreenda as informações contidas em rótulos de alimentos, de medicamentos, de produtos químicos, de manuais de instruções de equipamentos eletrônicos, e outros**. Para isso acontecer é importante que o cidadão consiga fazer uma leitura do mundo que o cerca. [...]. Essa leitura do mundo pode ajudar a desenvolver atitudes para prevenir a contaminação por doenças, através de noções de higiene pessoal e de saúde pública, prevenir acidentes de trânsito (TEMPORAL, 2013, p. 60, grifos nossos).

A4 - Temos que priorizar uma linguagem viva, **conectada com a realidade** e com significado para que evolua para o simbolismo de segunda ordem (ALENCAR, 2015, p. 46, grifos nossos).

A5 - Para Soares (2003b, p. 3), “[...] letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Dessa forma, a autora (2010, p. 18) acrescenta que letramento é “[...] o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”, de modo que **seu uso seja amplo nas diferentes demandas sociais** (AUADA, 2015, p. 49, grifos nossos).

A6 - [...] leitura e de escrita são habilidades imprescindíveis para a aprendizagem e o acesso a outros conteúdos, bem como para **a vida cotidiana**, extraescolar, e sua

ausência pode prejudicar no **exercício de sua cidadania** (SILVA, 2017, p. 21, grifos nossos).

A7 - Conhecer as letras é apenas um caminho para o letramento, que é **o uso social da leitura e da escrita** (NASCIMENTO, 2017, p. 39). A importância do ato de escrever e de **saber ler está inteiramente relacionada ao nível social**, bem como até que ponto esse sujeito poderá se desenvolver e se inserir nesta mesma sociedade, além da maneira como será visto e incluído nela (NASCIMENTO, 2017, p. 48, grifos nossos).

A8 - [...] a leitura perpassa várias situações diárias e que, por conseguinte, **saber ler torna-se necessário**. Levado, então, por essa necessidade, busca, na escolarização, a possibilidade de **aprender meios de dialogar sobre o mundo e com o mundo [...]**. (TRENTIN, 2018, p. 106, grifos nossos).

Mesmo que os trabalhos não tenham o foco de discutir sobre o desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes com deficiência na EJA, tangenciam alguns apontamentos que consideramos importantes a respeito do lugar ocupado pela leitura para a inclusão, e aqui enfatizamos, de estudantes com deficiência. Os trechos supracitados evidenciam que as pesquisadoras percebem a leitura em toda a nossa sociedade letrada. Portanto ela é concebida como prática social presente, como nos assevera Rojo (2009), nos contextos diversos sociais que envolvem a nossa vida diária.

Um outro ponto que se refere a compreensão de leitura é especificado nos trabalhos A1 e A2. O trabalho A1 traz algumas considerações a respeito da leitura associada às discussões sobre a linguagem como instrumento que integra todos os segmentos sociais. Nesse sentido, Freitas (2008) informa que ao olhar para a leitura sob esta ótica não há como considerar a linguística estruturalista que concebe a leitura como decodificação e a linguística gerativista, a qual avança na compreensão de que não é eficiente o leitor conhecer e decodificar palavra sem considerar o contexto linguístico que cada sentença é produzida. Entretanto, como Freitas (2008) destaca, essa tendência é enfraquecida quando se percebe que trabalhar apenas sentenças não é suficiente. Por isso, a pesquisadora procura delinear que sua compreensão da leitura se aproxima da linguística textual na perspectiva da análise do discurso, justamente, porque esta envolve não somente a palavras isoladas ou frases, mas sim o texto como uma unidade base. Essa compreensão também é evidenciada pelo trabalho A2, pois Santana (2011) traz não somente a leitura, mas a escrita dentro da concepção de linguagem como interação e dessa maneira percebe o texto como uma unidade de ensino.

Isso nos remete ao que foi discutido anteriormente no tópico 3.1 ao trazermos Menegassi (2004), Menegassi e Ângelo (2005) e Fuza e Menegassi (2009) ao declararem sobre a influência da concepção de língua e linguagem para o ensino da leitura. Como vimos, isso é resultado de um processo histórico e social que conduziu a criação de diferentes visões sobre a

linguagem e, por sua vez, a respeito da leitura. Por isso, como já afirmado nesta investigação é complexo se definir apenas uma concepção de leitura (LEFFA, 1996).

Essas sinalizações feitas a respeito da compreensão de leitura se relacionam com apontamentos feitos em relação ao segundo momento que se reporta às discussões apresentadas pelos trabalhos analisados sobre os processos de ensino-aprendizagem que envolvem a leitura. Foi perceptível que em sua maioria as investigações estavam voltadas às reflexões que tangenciavam a respeito do ensino da língua materna ou a alguma perspectiva da linguagem, como podemos observar nos trechos abaixo retirados dos trabalhos analisados:

A1 - [...] a aprendizagem escolar pode ser compreendida como a internalização dos conteúdos trabalhados em sala de aula de forma consciente, mediante a aprendizagem gradual de atos externos e sua transformação em ações mentais. Nesse processo superior de atividade, ela se produz pelo constante uso da linguagem, pela ação mediadora do professor que estabelece um diálogo entre o mundo exterior e interior do indivíduo (FREITAS, 2008, p. 19). O trabalho com a leitura, produção e análise lingüística destaca a importância da linguagem como instrumento presente em todos os segmentos sociais [...] (FREITAS, 2008, p. 62). A valorização da linguagem e a elaboração de significados produzidos socialmente, a ação planejada e estruturada dentro da dificuldade do aluno, conduzindo-o a pensar, planejar, analisar, sintetizar e a generalizar possibilitará que o pensamento rompa os conceitos cotidianos, a realidade imediata e forme um pensamento mais complexo baseado em categorização abstrata (FREITAS, 2008, p. 131).

A2 - [...] as reflexões acerca da linguagem concebem-na como atividade discursiva para a qual a interação verbal entre os interlocutores acontece em uma situação concreta de produção. Para que se estabeleça a aprendizagem da LM, aluno, ensino e língua se articulam de forma que o ensino passe a mediar as relações do sujeito (aluno) com o objeto de conhecimento (SANTANA, 2011, p. 65).

A3 - Portanto Chassot considera que ser alfabetizado cientificamente significa saber interpretar a linguagem em que a natureza está escrita. Essa linguagem permite a leitura do mundo colaborando no entendimento do nosso ambiente (TEMPORAL, 2013, p. 21).

A4 - Entendendo que o homem se constitui no plano das interações, a fala é um mediador fundamental e por meio de sua apropriação o homem reconstrói internamente uma operação externa, tendo como base a linguagem (ALENCAR, 2015, p. 46).

A5 - Seria adequado que o trabalho seja desenvolvido a partir da concepção social, histórica e ideológica de língua (AUADA, 2015, p. 55).

Como podemos observar nos excertos, o trabalho A1, A3 e A4 apresentam que linguagem é a base do processo de ensino-aprendizagem, por estar presente nos processos sociais que nos constituem, por isso, ela é um instrumento que precisa ser valorizado, com as ações planejadas e estruturadas para possibilitar o avanço dos estudantes. Já o trabalho A2 afirma, para que este processo aconteça é necessária uma articulação efetiva entre aluno, ensino e língua. O trabalho A5 também faz seus apontamentos destacando que o processo de ensino-aprendizagem deve considerar a concepção social, histórica e ideológica da língua.

É perceptível aproximações com a discussão realizada no tópico 3.1. Diante das reflexões realizadas entendemos, conforme Zago (2013), que as concepções de linguagem alteraram as propostas de ensino-aprendizagem de leitura. Para a autora, o ensino de unidade isoladas foi substituído pelo ensino do texto como objeto materializado. O que resultou na busca por outras possibilidades dentro do processo educativo. Algo que retoma o apontamento feito pelo trabalho A1 e A2, no qual evidenciamos a compreensão de leitura associada às discussões da linguística textual (apresentada no primeiro momento da discussão da Concepção de Leitura).

Ainda em concordância, Freire e Macedo (2011) sinalizam ser incoerente propor mecanismos de alfabetização, e aqui enfatizamos o desenvolvimento da compreensão leitora, desarticulado ao papel da linguagem na construção das subjetividades humanas, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem, os quais acabam se configurando como ineficientes, por se apresentarem como mecânicos. Algo que também pode ser observado nas discussões dos oito trabalhos analisados, como sugerem os excertos abaixo:

A1 - Esse processo, todavia, não se realiza de forma mecânica, automática, depende das experiências mediadas e vividas pelo sujeito [...] (FREITAS, 2008, p. 16).

A2 - Há ainda uma valorização da gramática tradicional que, muitas vezes, parece estar indicada de forma repetitiva ou descontextualizada, sem ser um meio de aprendizagem da leitura e da escrita oferecida pela escola, mas um fim (SANTANA, 2011, p. 105).

A3 - A problematização está relacionada ao cotidiano do aluno, mas procura transcender esse espaço limitado, para outros contextos e em outras situações. Já a contextualização está articulada com a aprendizagem de assuntos que tenham significado histórico-social para o aluno, ou seja, que sejam significativas. A relação dialética entre a consciência histórica e a realidade do aluno se aplica também na articulação entre o concreto e o abstrato. No concreto da apreensão da visão de mundo cotidiana desse sujeito e na abstração de saberes universalizantes que poderão ser mobilizados em outros contextos, a fim de possibilitar a intervenção naquela realidade (TEMPORAL, 2013, p. 18-19).

A5 - As aulas de Língua Portuguesa não deveriam contemplar apenas o ensino dos conceitos de língua e das regras que a compõe, por meio de exercícios de fixação em frases banais e descontextualizadas de sua esfera real (AUADA, 2015, p. 55).

A8 - [...] compreende-se que a aprendizagem na EJA vá muito além da mera reprodução de atividades e que a aprendizagem, independente do nível ou modalidade, requer conteúdos e atividades significativas que promovam a elaboração de novos conhecimentos (TRENTIN, 2018, p. 107).

Os trechos revelam que os processos de ensino-aprendizado, e aqui enfatizamos os que envolvem a leitura, não podem estar voltados às reproduções de atividades mecânicas, pois como A1 e A8 revelam essa ação não corrobora para que as experiências e vivências dos estudantes com ou sem deficiência da EJA sejam incorporadas dentro deste processo. É preciso que essas atividades não sejam descontextualizadas dos/as estudantes, como apontam os

trabalhos A2 e A5. Assim, concordamos quando A3 enfatiza a importância da problematização e contextualização como importantes para os processos de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, Freire e Macedo (2011) reforçam esse entendimento ao declararem que os processos de ensino-aprendizagem de leitura que ocorrem de forma a promoverem habilidades mecânicas não possibilitam uma formação e compreensão crítica. Segundo os autores, os contextos sócio-históricos, que privilegiam as vivências dos estudantes, precisam estar sempre presentes nas ações formativas e educativas propostas. Isso é reforçado, quando Freire (1989) enfatiza que na prática democrática e crítica, tanto a leitura de mundo, como a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. Assim, o processo de ensino-aprendizagem da leitura ocorre a partir de palavras e de temas que são significativos “[...] à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. A sua leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada da nossa maneira de ler o real” (FREIRE, 1989, p. 18).

Assim, com essa consideração sobre levar em consideração a realidade, os sentidos e os significados dos/as estudantes para a promoção de propostas educacionais que alcancem os objetivos estabelecidos e o sucesso do processo que envolvem o ensino-aprendizagem da leitura finalizamos este segundo momento de discussão.

Apontamos agora para o terceiro momento que se refere à influência da mediação docente para esse processo de ensino-aprendizagem. Essa influência pode ser bem observada na análise dos trabalhos, cujos excertos retirados para discussão seguem abaixo:

A1 - a ação docente [...] deve estar dirigida a propor situações que levem o aluno a pensar, questionar, levantar hipóteses, trazer suas idéias e expô-las, e oferecer ajuda e orientações contextuais para dar significado e compreensão a tudo o que se faz e se aprende na escola e na sociedade (FREITAS, 2008, p. 27).

A1 - O professor pode adaptar seus objetivos educacionais, selecionar conteúdos no nível de ensino em que se encontra o aluno, criar metodologias alternativas, fazendo questionamentos sobre o tipo de ensino que está ofertando ao educando, mas não pode deixar de compreender o papel da ação pedagógica junto à aprendizagem de seu aluno, o seu papel de mediador entre o aluno e sua aprendizagem (FREITAS, 2008, p. 67-68).

A2 - [...] as práticas desenvolvidas para trabalhar a leitura deverão ser mediadas pela figura do professor para que cada gênero explorado seja entendido em seu propósito, e os alunos possam apoderar-se da habilidade de compreender, interpretar e inferir nas mais variadas situações (SANTANA, 2011, p. 66).

A4 - A mediação é vista como central no processo de desenvolvimento do homem, pois é por meio dela que as FPS, que são tipicamente humanas, desenvolvem-se. O desenvolvimento das FPS se relaciona com ações intencionais, quais sejam, planejamento e imaginação, enquanto as funções FPE, ao que é biológico, nato, extintivo, reflexo (ALENCAR, 2015, p. 45).

A7 - Quando se percebe a dimensão histórica e cultural da deficiência intelectual, afirma Oliveira (2012), apreende-se visivelmente o papel inegável do professor como

um mediador qualificado e mais experiente, que pode levar esses discentes a níveis superiores de funcionamento (NASCIMENTO, 2017, p. 24).

A8 - A elaboração de novos conceitos em uma perspectiva histórico-cultural organiza-se por meio das interações sociais, pelas práticas pedagógicas exercidas pelo professor e por aprendizagens mediadas, pois somente a partir da “interação do sujeito com outros capazes de mediar informações necessárias, em um ambiente favorável e estimulante, é que o desenvolvimento cognitivo acontece” (TURRA, 2007, p. 300 *apud* TRENTIN, 2018, p. 107).

Exclusivamente ao nos reportarmos sobre a mediação docente, uma vez que será discutido à frente sobre o papel e formação de docentes na perspectiva inclusiva, observamos que os trabalhos trazem em suas discussões o ponto de reflexão a respeito da importância desses mediadores para a promoção do sucesso e qualidade do desenvolvimento do ensino-aprendizagem. É nessa direção que concordamos com os trechos acima quando declaram: (A1) a ação docente deve proporcionar uma educação que forme sujeitos críticos; (A1) a mediação deve levar em conta as singularidades dos diferentes estudantes para que metodologias específicas executadas alcancem os objetivos propostos; (A2) e (A7) o/a docente mediador/a e a mediação são fundamentais para empoderar os estudantes com ou sem deficiência às habilidades necessárias para o desenvolvimento da compreensão leitora e conduzi-los(as) aos níveis superiores de funcionamento; (A4) e (A8) a mediação como base não só na ação docente como nas próprias interações que são realizadas em sala de aula e com os colegas. É nesse sentido que a mediação dos/as docentes torna-se extremamente necessária neste processo de ensino-aprendizagem, pois dentro dessa perspectiva eles/as passam a se constituírem em uma ação formadora, isto é,

[...] deixa de desempenhar o papel de mero transmissor de conhecimentos e passa a ser mediador do processo de construção de conhecimentos, haja vista que ele se torna responsável pela ponte entre os conhecimentos científicos (teóricos) e a ação pedagógica (prática) (ZAGO, 2013, p. 45).

Vemos que esse posicionamento é igualmente defendido por Freire (2013). Para o autor é fundamental que docentes estejam convictos sobre sua função no processo de ensino-aprendizagem. Bem como, ter clareza em relação da mediação docente não estar pautada no ensinar como transferir conhecimento. Na perspectiva progressista apresentada pelo autor, ensinar é “[...] criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2013, p. 24). Diante disso, ao levarmos em consideração os apontamentos realizados por ScharDOSIM (2015), concordamos que embora a leitura envolva o fator biológico, cognitivo, individual, e ocorra por intermédio da interação, de modo a ser influenciada pelas realidades históricas,

sociais, políticas, econômicas e culturais de cada estudante, ela não é algo natural. É necessário que cada sujeito passe pelo processo de ensino-aprendizagem.

À vista disto, passamos a apresentar alguns excertos dos trabalhos analisados que se reportam ao quarto momento, isto é, em relação ao processo de ensino-aprendizagem na perspectiva das diferenças. Embora mais considerações sobre esta discussão serão realizadas posteriormente, sentimos necessidade de fazermos algumas ponderações nesta categoria de análise, Concepções de Leitura, a partir dos excertos a seguir:

A2 - Entre eles, destacamos a premissa de que não é proveitoso considerar que todos aprendem da mesma maneira (SANTANA, 2011, p. 30)

A6 - [...] a importância do planejamento de ensino individualizado, disponibilizando recursos e métodos adequados às potencialidades de dificuldades desses alunos (SILVA, 2017, p. 67).

A7 - Na ação de educar, é relevante que o educador considere a cultura que o aluno traz consigo, uma vez que a aprendizagem incide a todo momento, mesmo antes do estudante aprender a escrever. A leitura de mundo é realizada pelo aluno antes da leitura da palavra escrita, e esta compreensão de mundo que ele traz torna-se significativa no momento da aprendizagem escolar; portanto, deve ser valorizada pelo educador (NASCIMENTO, 2017, p. 56).

A8 - No entanto, para que se estabeleça uma formação integral, com aprendizagens significativas que propiciem a autonomia do público-alvo da EJA, também é primordial considerar, nas práticas pedagógicas, as especificidades que envolvem os sujeitos, como, por exemplo, as destacadas por Oliveira (2011) – a faixa etária; o contexto sociocultural e o ético-político – às quais se acrescenta a condição específica das pessoas com deficiência (TRENTIN, 2018, p. 102).

Conforme os trechos supracitados os trabalhos analisados apresentam a compreensão que no processo de ensino-aprendizagem, o qual envolve a leitura, é preciso considerar as especificidades de cada estudante, pois como aponta o trabalho A2 todos/as aprendemos de formas diferentes e os trabalhos A6, A7 e A8 reforçam que precisamos que os recursos, metodologias e práticas pedagógicas incorporem as nossas especificidades. Por isso, as “[...] diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana [...] é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos” (MANTOAN, 2006, p. 14).

Dessa forma, concordamos com Ferreira e Ferreira (2013) ao declararem que essas singularidades devem ser consideradas, mas que elas não devem suprimir ou inferiorizar a educação destinada aos estudantes com deficiência. Para os autores, na educação “[...] deve ser reconhecida a importância dos espaços de interação que o sistema educacional pode promover de forma sistemática na apropriação do conhecimento escolar e no desenvolvimento pessoal” (FERREIRA; FERREIRA, 2013, p. 39).

Finalizando a análise desta categoria procuramos perceber, em consonância ao que discutimos no tópico 3.1, se os trabalhos analisados traziam em suas discussões aspectos relacionados ao nosso quinto momento: as estratégias de leitura. Com as análises realizadas percebemos que no trabalho A1 Freitas (2008) não apresenta estratégias, mas pontua a respeito do processo de ensino-aprendizagem e do papel docente para que estudantes com deficiência intelectual possam avançar nos processos educativos.

Já em A2, Santana (2011) declara que para o “[...] desenvolvimento do aprendizado da leitura, há apontamentos sobre práticas que devem ser tomadas, a saber: leitura diária, leitura colaborativa, projetos de leitura, atividade sequenciadas de leitura, atividades permanentes de leitura e leituras feitas pelo professor” (SANTANA, 2011, p. 66). Além disso, a pesquisadora enfatiza que compreende que às estratégias de leitura “[...] envolvem compreensão, inferência, antecipação e domínio de aspectos discursivos presentes em diferentes gêneros de textos, bem como aspectos notacionais” (SANTANA, 2011, p. 69). Todavia, ela não apresenta quais estratégias são essas e nem como ensiná-las, algo que se reporta ao que foi discutido no tópico 3.1, no qual utilizamos ScharDOSim (2015) para destacar que na literatura não há a proposição de quais estratégias e nem como ensiná-las.

Em continuidade, no trabalho A3 compreendemos que a própria criação do livro paradidático é uma estratégia e como Temporal (2013) relata, “[...] as escolhas dos personagens, cenário e enredos são pensados estrategicamente para o desenvolvimento da compreensão de conceitos científicos” (TEMPORAL, 2013, p. 16). Além disso, a pesquisadora destaca que até publicação da dissertação foram produzidas por meio da história construída “[...] as seguintes mídias: o livro em tinta para videntes, o livro em Braille e o audiolivro. Estas, portanto, já se encontram disponíveis para utilização” (TEMPORAL, 2013, p. 47). Por sua vez o trabalho A4 não traz em nenhum momento, reflexões que nos apontem ou que nos ajudem a perceber o entendimento sobre as estratégias que envolvem a leitura.

No trabalho A5, mesmo que o objetivo da investigação seja a utilização da pesquisa-ação, com articulação de uma proposta que promova o desenvolvimento de conceitos científicos, por meio, do trabalho com histórias em quadrinhos, a pesquisadora procura trazer algumas estratégias, como a problematização mediada, para promover a compreensão e interpretação dos textos que foram trabalhados.

Em relação ao A6, Silva (2017) destaca que fez a utilização de estratégias de ensino de leitura e escrita informatizadas, por meio da utilização do programa “Aprendendo a ler e a

escrever em pequenos passos” (DE SOUZA *et al.*, 2004). O programa consistia em trabalhar com a utilização de sete etapas: (A) estímulos ditados (palavra e sílaba); (B) figuras; (C) estímulos impressos (palavras e sílabas); (D) nomeação oral; (E) escrita por composição; (F) escrita manuscrita. Assim foram feitas as relações entre tarefas de seleção “[...] (relação entre estímulos), quando um estímulo modelo era apresentado, o participante deveria selecionar um estímulo de comparação (alternativas apresentadas na tela do computador)” (SILVA, 2017, p. 25) e tarefas de execução “[...] (relação entre estímulo e resposta), quando um estímulo era apresentado, o participante deveria escrever (por composição ou manuscrito) ou nomear (palavra impressa ou figura)” (SILVA, 2017, p. 25).

Já no trabalho A7, Nascimento (2017) não traz reflexões sobre o ensino ou a utilização de estratégias de leitura. Entretanto, na discussão realizada em sua investigação, a pesquisadora, destaca a ausência de estratégias de modo geral, tanto para o ensino da leitura quanto para o ensino da escrita, que sejam promotoras do sucesso e aprendizado dos/as estudantes com deficiência intelectual na EJA.

No trabalho A8 não há enfoque especificamente sobre estratégias de leitura. No entanto, Trentin (2018) faz apontamentos sobre a ausência de estratégias por parte das docentes que faziam parte de sua investigação, para promover práticas sociais que envolvessem a leitura nas propostas pedagógicas realizadas. Além disso, a pesquisadora mostra como foram trabalhadas as estratégias de escolarização, que acabavam envolvendo a leitura, pautadas na colaboração entre duas docentes da sala regular, uma docente da Sala de Recursos Multifuncional e estudantes com ou sem deficiência intelectual de uma sala regular da EJA.

Portanto, de modo geral, percebemos que o fato de os trabalhos analisados não trazerem o foco sobre o desenvolvimento da compreensão leitora pode justificar a ausência de discussões sobre as estratégias para esse processo de ensino-aprendizagem. Todavia, como foi discutido no tópico 3.1 o desenvolvimento da compreensão leitora perpassa o ensino-aprendizagem das estratégias e os seus *modos operantes* (o quê; por quê; para quê; como; e quando utilizá-las), a partir do entendimento ler não se restringe apenas ao decodificar. Os processos criativos, que conduzem o/a leitor/a compreender, interpretar e produzir sentido ao texto, que segundo Schardosim (2015) se torna o seu texto, mesmo que elaborado pelo outro, evocam a utilização das estratégias de leitura. A seguir apresentamos reflexões sobre a Concepção de Deficiência que os trabalhos analisados traziam.

4.2.2 Concepção de Deficiência

A segunda categoria analisada foi a Concepção de Deficiência. Nela procuramos perceber a compreensão que os trabalhos analisados traziam sobre a deficiência. Dessa forma, no trabalho A1, conforme a discussão apresentada por Freitas (2008), percebemos que a pesquisadora compreende a deficiência pelo olhar das diferenças, pois pontua que “[...] devemos compreender que a pessoa com deficiência não é menos desenvolvida, somente tem um desenvolvimento diferenciado do padrão, o que lhe garante possibilidades de aprendizagens” (FREITAS, 2008, p. 130). Ao abordar especificamente de estudantes com deficiência intelectual, afirma que os compreende como indivíduos sociais “[...] que dependendo das mediações recebidas em seu ambiente físico e social poderá acionar mecanismos compensatórios que entram em conflito com o meio externo para promover a maximização de sua aprendizagem” (FREITAS, 2008, p. 35).

Em aproximação com o trabalho A1, no trabalho A2 a pesquisadora apresenta o seu olhar sobre a deficiência a partir de alguns autores, por exemplo, Rodrigues (2006) ao declarar que a deficiência deve ser enxergada por meio das diferenças, de modo a utilizar as lentes que compreendam a “[...] diversidade humana que não se apresenta apenas na diferença física, cognitiva, psíquica, mas também nas altas habilidades, no credo, na cor, no gênero” (SANTANA, 2011, p. 29). Quando discute especificamente sobre a Deficiência Intelectual a pesquisadora informa sobre o evento realizado pela Organização Mundial da Saúde e Organização Pan-Americana da Saúde, no qual foi formulado o documento “Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual”, de 2004, que alterou a terminologia, ou seja, substituiu o termo Deficiência Mental para Deficiência Intelectual e faz algumas considerações a respeito das características que envolvem os estudantes com deficiência intelectual. O trabalho A3, por sua vez, não apresenta uma definição sobre deficiência de uma forma geral ou de forma específica sobre a deficiência visual que faz parte central do escopo da sua investigação.

No trabalho A4 a pesquisadora destaca a existência de dois tipos de modelos que são predominantes para a compreensão da deficiência. São eles: modelo médico, que se refere (segundo o documento, citado pela pesquisadora, da Organização Mundial da Saúde – OMS – de 2004) a incapacidade causada diretamente por doença, traumas ou outros problemas de saúde; e o modelo social, em que a deficiência seria o resultado da relação que envolve a saúde dos sujeitos e fatores pessoais, com os fatores externos. Assim, segundo a pesquisadora, o

A4 - conceito de deficiência passa a abranger fatores orgânicos e sociais, pois tanto uns quanto outros dão origem às limitações funcionais. Essa concepção

mais abrangente contribui para que a deficiência intelectual tenha deixado de ser considerada apenas um traço incondicional e imutável da pessoa (ALENCAR, 2015, p. 21).

Diante dessa compreensão a pesquisadora aborda o conceito para Deficiência Intelectual, para isso utiliza a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)* de 2007 e destaca que esta definição passa a ser concebida dentro da perspectiva funcional, bioecológica e multidimensional, interligando e considerando “[...] a interação dinâmica entre o funcionamento do indivíduo e o seu meio social” (ALENCAR, 2015, p. 21). Ainda apresenta que a especificidade do modelo teórico multidimensional, o qual

A4 - [...] explica a DI segundo cinco dimensões [...] Dimensão I: habilidades intelectuais; Dimensão II: comportamento adaptativo – a) habilidades conceituais; b) habilidades sociais e c) habilidades práticas; Dimensão III: participação, interações, papéis sociais; Dimensão IV: saúde e dimensão V: contextos (ALENCAR, 2015, p. 21).

A respeito do trabalho A5, a pesquisadora Auada (2015) não traz uma definição geral sobre deficiência, ela pontua ao utilizar de alguns autores como Shimazaki (2006) e Mazzotta (2001), que os conceitos filosóficos e doutrinários para se definir as pessoas com deficiência são inúmeros e que isso decorre dos diferentes contextos históricos, sociais, políticos e culturais. No entanto, em relação ao Brasil, a pesquisadora procura trazer uma definição maior e contextual por meio dos processos históricos e legais, sobre a Deficiência Intelectual. Cabe destacar que ela procurou apresentar o conceito de Deficiência Intelectual utilizando, assim como o A4, o documento da AAIDD.

No trabalho A6, Silva (2017), não traz de modo geral sua compreensão sobre deficiência, mas sim, com um olhar mais específico em relação com Deficiência Intelectual, utiliza do mesmo modo que os trabalhos A4 e A5, a AAIDD, a qual segundo a pesquisadora, em seu décimo primeiro manual, publicado em 2010, define que a DI como uma deficiência caracterizada por apresentar sujeitos com limitações significativas em relação ao funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas), bem como, no comportamento adaptativo, que abrange a ausência de uma variedade de habilidades sociais e práticas diárias.

O trabalho A7 traz em suas discussões algumas reflexões sobre a deficiência por meio da contextualização da PNEE-EI (BRASIL, 2008a), a qual define o público-alvo da Educação Especial como: “[...] sujeitos que com impedimentos ao longo prazo, sejam estes de natureza física, mental ou até mesmo sensorial, os quais associados com inúmeras barreiras,

podem impedir ou restringir a participação plena e efetiva destes sujeitos tanto na escola como na sociedade”. Ao se reportar especificamente a pessoas com deficiência intelectual, em aproximação com os trabalhos A4, A5, e A6, apresenta a definição desta de acordo com o documento da AAIDD e para justificar a utilização do próprio termo. No entanto, enfatiza a dificuldade de se conceituar a Deficiência Intelectual e para isso utiliza autores como Cirilo (2008) e Veltrone e Mendes (2011). Em diálogo com eles, a pesquisadora destaca que a depender do contexto histórico, social e cultural a Deficiência Intelectual vai sendo incorporada, conceituada e denominada de diferentes maneiras. Assim, como o trabalho A4, apresenta a Deficiência Intelectual sob o prisma da visão multidimensional, de maneira a destacar as cinco dimensões.

Por fim, no trabalho A8 a pesquisadora traz seu olhar sobre a concepção de deficiência dentro da perspectiva histórico-cultural, alinhada aos pressupostos de Vygotsky (1997), em que a deficiência deve ser compreendida como possibilidade de desenvolvimento. Este é construído por meio de entrelaçamentos dialéticos entre “[...] as condições histórico-culturais, as condições subjetivas de cada sujeito e as limitações de natureza biológica” (TRENTIN, 2018, p. 17). Ainda, ela dá destaque sobre o princípio teórico de compensação trabalhado por Vygotsky (1997), que seria a linha diretriz do desenvolvimento em pessoas com deficiência.

Diante das análises realizadas nesta segunda categoria, constatamos que de modo geral os trabalhos A1, A2, A4 e A7 trazem aproximações com as nossas discussões teóricas realizadas na seção 3, ou seja, apontam para a deficiência sob a ótica das diferenças e dentro do modelo social, que apresentada por Diniz (2012) e Feminella e Lopes (2016), como uma resistência ao modelo médico que compreendia a deficiência como uma consequência natural da lesão em um corpo, por isso a necessidade de cuidados biomédicos (isso refletia no contexto educacional), de modo justificar os motivos da presença de uma cultura escolar voltada ao assistencialismo.

Como discutido anteriormente, para o modelo social no contexto escolar, a deficiência passa a ser compreendida como uma característica da diversidade humana e não uma forma pejorativa, que considera os sujeitos incapazes. Essa perspectiva entende que as especificidades são potencialidades e devem ser base para se pensar em estratégias que possam ajudar esses estudantes na superação de barreiras e obstáculos, de modo a possibilitar que a inclusão ocorra de forma efetiva e garanta os direitos humanos de cada participante da

Educação. Diante disso, embora o trabalho A8 traga uma concepção específica baseada na teoria histórico-cultural, percebemos que os apontamentos evidenciam o entendimento da deficiência pelo viés do modelo social ao afirmar que esta deve ser compreendida como possibilidade de desenvolvimento.

Sasaki (2006) afirma que aqueles que se baseiam no modelo social da deficiência compreendem que para se incluir todas as pessoas é necessário que a sociedade se modifique, pois ela precisa ser capaz de atender às necessidades de todos/as sujeitos que dela fazem parte. Apoiados nos apontamentos reflexivos do autor, enfatizamos que o desenvolvimento dos/as estudantes com deficiência deve ocorrer no processo de inclusão, ou seja, não pode ser considerado um pré-requisito para que eles/as sejam classificados como adequados ou não para participar da sociedade.

Como pontuado no tópico 3.3 e corroborando com as discussões de Sasaki (2002; 2006), Diniz (2012) e Feminella e Lopes (2016), pelo modelo social da deficiência o problema não está nas pessoas com deficiência. Por isso, concordamos que a “[...] sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para as pessoas com necessidades especiais, causando-lhes **incapacidade** (ou **desvantagem**) no desempenho de papéis sociais [...]” (SASSAKI, 2006, p. 45, grifos no original). Por isso, como destacado anteriormente, é preciso um movimento que articulado ao entendimento dos direitos e deveres das pessoas com deficiência possam conduzir a ações que eliminem qualquer forma de discriminação e barreiras, sejam elas arquitetônicas, programáticas, metodológicas, instrumentais, comunicacionais e atitudinais (SASSAKI, 2002b, 2006; FEMINELLA; LOPES, 2016).

No que se refere as discussões específicas sobre a Deficiência Intelectual, constatamos que os trabalhos A4, A5, A6 e A7 se aproximam ao trazerem o conceito e discussão por meio da AAIDD, e especificamente A4 e A7 tangenciam a respeito da teoria multidimensional que apresenta a Deficiência Intelectual sob cinco dimensões. Estes trabalhos mencionados como os demais trabalhos A1, A2 e A8 apresentam as suas especificidades ao discutirem sobre estudantes com deficiência intelectual, mas em síntese é perceptível que as pesquisadoras procuram destacá-los como sujeitos de direitos e a necessidade de os processos que envolvam o ensino-aprendizagem considerem as suas singularidades. Em seguida, tecemos nossas reflexões sobre Concepção de Educação de Jovens e Adultos apresentada pelos trabalhos analisados.

4.2.3 Concepção de Educação de Jovens e Adultos

A terceira categoria analisada foi Concepção de Educação de Jovens e Adultos. Nela procuramos perceber em um primeiro momento sobre as discussões que os trabalhos traziam no tocante a suas compreensões a respeito da EJA e em relação aos sujeitos que fazem parte dela; e, por último, no segundo momento apresentamos as reflexões que se reportam à formação de docentes para esta modalidade. Dessa forma segue na sequência as nossas inferências e interpretações.

Diante das análises realizadas, no primeiro momento sobre as compreensões a respeito da EJA, verificamos que no trabalho A1 a pesquisadora apresenta a EJA como uma modalidade da Educação Básica e como um processo que tem a finalidade de “[...] corrigir ou a resolver situações de exclusão escolar que, na maioria das vezes, fazem parte de um quadro de marginalização maior” (FREITAS, 2008, p. 55). Para a pesquisadora, a natureza da EJA “[...] é pedagógica com o objetivo de propiciar condições de ensino e aprendizagem para que os sujeitos se apropriem da linguagem escrita” (FREITAS, 2008, p. 55). Além disso, o trabalho não traz uma definição sobre quem são os sujeitos da EJA, mas podemos perceber pelos apontamentos realizados o entendimento de que os estudantes da EJA trazem consigo as marcas da exclusão. Já o trabalho A2 não traz uma conceituação específica a respeito da EJA, mas aponta que a modalidade tem uma “[...] organização diferenciada, já que propicia a preparação para o trabalho” (SANTANA, 2011, p. 88). Ademais a pesquisadora não tece considerações sobre quem são os sujeitos da EJA.

O trabalho A3, da mesma forma que o A2, não apresenta diretamente sua concepção sobre a EJA, mas indica de forma geral que a educação deve estar baseada no diálogo, na problematização e contextualização. Para isso, ela vai trazendo uma discussão fundamentada em teóricos como Santos (2008) e Freire (1987) enfatizando essa educação para a prática da liberdade. Ainda, mesmo que Temporal (2013) não faça uma discussão direta sobre os sujeitos da EJA, a pesquisadora em seu trabalho destaca que os/as estudantes não podem ser considerados passivos dentro do processo de ensino-aprendizado. Ela argumenta que os/as estudantes trazem consigo seus conhecimentos prévios sobre os assuntos que são trabalhados e que o ato de problematizar poderia levar a enxergar “[...] o conhecimento de outro ângulo e por isso deve haver o diálogo entre os educadores e os educandos, convidando-os à reflexão” (TEMPORAL, 2013, p. 18).

Em continuação, percebemos que no trabalho A4 a investigação de Alencar (2015) não se reporta diretamente à EJA, mas envolve sujeitos que passaram ou ainda frequentam a modalidade. Por isso não apresenta uma concepção específica sobre a EJA, porém reflete a educação como um direito dos jovens e adultos. Ao que se refere aos sujeitos desta modalidade, assim como o A1, A2 e A3, o trabalho A4 não traz nenhuma reflexão.

Já no trabalho A5, a pesquisadora faz a utilização de documentos legais, por exemplo, LDB nº 9394/96, para declarar a EJA como uma modalidade de ensino da Educação Básica, que tem por objetivo a escolarização de jovens e adultos e deve ser ofertada articulada, preferencialmente, com a Educação Profissional. Além disso, mesmo que Auada (2015) não traga especificamente reflexões sobre quem são os sujeitos da EJA, ela apresenta documentos legais para definir quem são o público que a modalidade é destinada. Para isso, a pesquisadora utiliza a LDB 9394/956, em seu Art. 37, o qual esclarece que a modalidade será destinada para os sujeitos que não tiveram o acesso ou a continuidade de estudos na idade própria³⁸ e que o poder público deve viabilizar e estimular a presença o acesso e permanência de sujeitos trabalhadores nas instituições de ensino.

O trabalho A6, da mesma forma que A2, A3 e A4, não traz uma conceituação sobre a EJA, mas utiliza Di Pierro (2008) para apontar que a modalidade surge no sistema educacional como uma possibilidade para compensar e repor a escolaridade “[...] não ofertada pelas demais modalidades (Ensino Fundamental e Médio) na idade adequada ou como forma de acelerar a escolarização de pessoas com atrasos” (SILVA, 2017, p. 16). Ademais, como os demais trabalhos analisados, a pesquisadora não traz nenhuma discussão que aponte suas percepções sobre quem são os sujeitos da EJA.

Percebemos que no trabalho A7, a pesquisadora Nascimento (2017, p. 25) compreende a EJA como modalidade da Educação Básica, composta por diferentes jovens e adultos com “[...] distintas expectativas em relação à escola”. Diante disso, ela afirma que conhecer quem são, as características e o que procuram estes estudantes em relação ao conhecimento escolar é essencial para a construção de práticas pedagógicas e currículos que possam alcançar as especificidades desses sujeitos. Ainda sobre os sujeitos da EJA a pesquisadora mostra que esta modalidade trabalha com uma diversidade de estudantes, tanto na idade como no conhecimento que “[...] são em sua maioria, são trabalhadores, pertencentes às

³⁸ Como já apresentado na página 66 (nota de rodapé 15) na atualidade existe uma grande discussão e críticas sobre essa expressão “idade certa” e “idade própria”.

camadas desfavorecidas da sociedade, vítimas de processos históricos que os cercearam do direito à conclusão da educação básica e de formação de profissional de qualidade” (NASCIMENTO, 2017, p. 25).

Por fim, constatamos que no trabalho A8, a pesquisadora baseada nos aparatos legais demonstra que considera a EJA uma modalidade de ensino da Educação Básica. Além disso, indica que sua oferta não deve estar pautada apenas no acesso, escolarização ou trabalho, mas ser uma proposta de educação que incorpore as especificidades dos sujeitos e a diversidade humana. “Isso representa dizer que a modalidade da EJA requer o comprometimento com o ensino que vise à formação de sujeitos capazes de enfrentar as diversidades com autonomia” (TRENTIN, 2018, p. 28). Além disso, baseada em Oliveira (2011) a pesquisadora fala sobre três especificidades da EJA: a primeira é a Etária (Não Infância), já que os estudantes desta modalidade não são crianças; a segunda, é a sociocultural, pois é destinada a um grupo de sujeitos de uma classe desfavorecida; e a terceira, é a ético-política dado que existe uma relação de poder presente nas relações e direcionamentos dados a EJA. Acrescentamos a isto, quanto aos sujeitos da modalidade a pesquisadora enfatiza que a EJA trabalha com estudantes que possuem “[...] suas diferenças culturais, de etnias, de religião e de crenças [...]” (TRENTIN, 2018, p. 28) e que buscam a instituição escolar como uma possibilidade de inserção no mundo político, econômico e social e, conseqüentemente, o acesso ao mercado de trabalho.

Como ficou evidenciado nas discussões realizadas nos trabalhos analisados a EJA é percebida, de acordo com A1, A2, A5, A7 e A8 como uma modalidade de ensino da Educação Básica, indo ao encontro com a LDB nº 9394/96. Além disso, percebemos que o trabalho A1 traz algumas reflexões que tencionam o entendimento da EJA como uma modalidade voltada para corrigir ou a resolver situações de exclusão. Em relação ao trabalho A2, por mais que a pesquisadora não traga uma concepção sobre a EJA, pontua sobre a relação dela com a Educação Profissional. Já no trabalho A3 a pesquisadora ressalta a importância da contextualização e problematização permearem esta modalidade. O trabalho A4 não apresenta nenhuma discussão ou apontamentos referentes a compreensão da EJA, uma vez que a modalidade era apenas citada para fazer referência aos estudantes que fizeram parte das investigações. No trabalho A6 a pesquisadora afirma que a EJA surge como uma forma de compensação e recuperação da escolaridade. À vista disso, consideramos, mesmo que nem todas as discussões realizadas nos trabalhos analisados tragam uma profundidade na discussão

sobre o entendimento da EJA, compreendemos que alguns trabalhos como A7 e A8 trazem reflexões pertinentes e que estão em diálogo como as nossas discussões realizadas na seção 3.

Todavia, é preciso salientar que entre os 8 (oito) trabalhos analisados algumas considerações e discussões apresentadas revelaram uma incompreensão real e necessária da modalidade. Como já discutido anteriormente, a EJA está presente desde o período colonial, embora não com esta terminologia. No entanto, como bem destaca Paula e Oliveira (2011, p. 70) por muito tempo e até no presente momento lutamos contra a visão conteudista e compensatória que “[...] atua na perspectiva da recuperação do tempo perdido”.

Essa consideração vai em consonância com as reflexões realizadas por Arroyo (2017) ao enfatizar em relação ao cuidado que se deve ter em associar a EJA como uma suplência-reparação de percursos e processos escolares truncados. Segundo o autor, essa visão está presente até mesmo nas Diretrizes Curriculares e outros documentos legais, resultando em algo perigoso, que ele denomina como função de política perversa. Esta estaria sendo usada para “[...] ocultar a EJA como espaço social político de coletivos de classe, raça, etnia, periferia, campo. Ocultar as classes fez e faz parte da luta de classes em que as políticas públicas e até as Diretrizes Curriculares enredam-se” (ARROYO, 2017, p. 23-24).

Haddad e Ximenes (2014) trazem contribuições para esta discussão quando fazem uma releitura na LDB nº 9394/96 e constatam que 17 anos após a promulgação desta lei e as reformulações feitas no documento, a EJA caminha na perspectiva de reposição da escolarização. Deste modo o ensino, conteúdos e modelos têm desconsiderado as características e especificidades dos/as estudantes. Assim, segundo os autores, é perceptível a tendência de se propor uma educação de forma hegemônica e proposta para facilitar assimilação dos conteúdos.

É nessa perspectiva, como já sinalizado no tópico 3.2, que concordamos com Paula e Oliveira (2011) e Jardimino e Araújo (2014) ao destacarem a diversidade dos sujeitos da EJA (que é pontuada com mais ênfase no trabalho A7), a qual envolve a articulação de movimentos e propostas não só no contexto educacional, mas, principalmente, das políticas públicas que incorporem e garantam as especificidades deste público. Isso porque, essa diversidade se constitui em diferentes interesses, buscas, vocações, etária, de gênero, étnica, cultural, social e econômica (PAULA; OLIVEIRA, 2011; JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Ainda dentro desta discussão em relação aos sujeitos da EJA, Haddad e Di Pierro (2000), afirmam que a EJA tinha como característica principal possuir estudantes “[...] de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos [...] pessoas maduras ou

idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 127). Contudo, a partir da década de 1980 esses programas passam a ser constituídos em uma ampla parcela por um novo grupo social de jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida, isto é, por não alcançaram a aprendizagem ideal para adentrarem nos padrões sociais estabelecidos, estes estudantes acabavam evadindo do ensino regular e retornavam anos depois na EJA.

Miron e Schardosim (2021), em diálogo com as autoras Alcantara (2016) e Lódi (2019), afirmam a respeito do fato de existir, atualmente, àqueles estudantes que também são marcados pelo insucesso escolar, mas diferentemente daqueles que acabam saindo da escola e retornando anos depois, estes não saem da escola, mas são realocados na EJA após apresentarem distorção de idade-série. Algo que segundo as autoras tem produzido o fenômeno de juvenilização da EJA. Jardimino e Araújo (2014) contribuem para esta discussão ao apontarem que uma característica presente na EJA é a evidência de que muito destes estudantes são jovens trabalhadores.

Entretanto, como destacam Miron e Schardosim (2021) a presença crescente e recorrente desses estudantes mais jovens não cancela a existência de adultos e idosos, que fazem parte dessa modalidade de ensino. Ademais ressaltamos que a recorrente rejuvenilização da EJA tem apresentado o surgimento de novos desafios e possibilidades, os quais precisam ser discutidos e refletidos com o objetivo de promover uma educação que não permita apenas a abertura ao ensino, mas a qualidade, a permanência e o sucesso dos sujeitos que dele participam.

No que se refere as nossas inferências e interpretações do segundo momento em relação à formação de docentes para a EJA, mesmo que no tópico 3.2 já foram realizadas algumas considerações, consideramos importante trazer mais alguns aprofundamentos a partir das nossas análises dos trabalhos A7 e A8. Vemos que no trabalho A7 a pesquisadora Nascimento (2017) baseada em autores como Moreira *et al.* (2013) e Ferreira (2008) fala sobre a importância de se refletir sobre a especificidade da EJA, a qual requer dos/as profissionais que atuem nela uma formação que possa atender as peculiaridades e características da modalidade de ensino. Essa ausência de uma formação específica para docentes da EJA também é evidenciada pelo trabalho A8. Segundo a pesquisadora Trentin (2018, p. 102) a falta de conhecimentos relativos às

A8 - [...] especificidades da EJA é um fator agravante na escolarização dos jovens e adultos, pois essa falta de conhecimento se relaciona ao fato de que a idade, as

vivências sociais e culturais desses sujeitos são ignoradas, sendo mantidas, portanto, as mesmas propostas destinadas às crianças que frequentam a escola regular.

Paulo Freire procurou demonstrar a importância de se pensar em uma cultura de ensino que valorize os saberes dos educandos, ao mostrar que a passividade e a visão de que estudantes seriam apenas recipientes/objetos, estruturados pelos docentes, não poderia existir nos processos de ensino-aprendizagem que envolvem estes sujeitos. Aspectos que o conduziram a perceber a importância da formação de docentes para o ato de educar. Como resultado ele escreveu obras que trouxessem essas discussões, das quais destacamos: Medo e ousadia – o cotidiano do professor, publicado em 1987; Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar, de 1993; Política e Educação, de 1993; e Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente, de 1996. Segundo o autor,

É preciso, [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar ao ser formado. É nesse sentido que ensinar, não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um ou do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2013, p. 25).

Esse entendimento evidenciado na citação anterior pode ser observado na discussão do trabalho A7, pois Nascimento (2017, p. 54) afirma que a formação específica deve conduzir a compreensão de que a ação educadora não pode ser “[...] uma mera transferência de conteúdos ou de técnicas [...]”, mas possibilitar uma formação política, emancipatória e humanizadora. Diante disso, para ela “[...] o trabalho desses profissionais interfere em diversas situações e que, por conseguinte, precisam atuar de maneira diferenciada, utilizando distintas metodologias e habilidades” (NASCIMENTO, 2017, p. 55). Ainda, a pesquisadora destaca baseada em Soares (2008) a ausência de políticas públicas específicas para a formação de profissionais da EJA, o que tem provocado uma interferência no processo de construção da identidade deste docente, uma vez que este muitas vezes não atua somente na modalidade. Assim, o resultado da ausência de formação específica de docentes para atuarem na EJA tem favorecido as problemáticas de evasão e fracasso escolar, os quais “[...] tende a continuar sempre o mesmo, bem como a reprodução de adultos analfabetos funcionais” (NASCIMENTO, 2017, p. 118).

À vista disso, nosso posicionamento está embasado na compreensão de que os conhecimentos construídos durante o processo formativo desses educadores deveriam o conduzir ao aperfeiçoamento reflexivo de sua prática. É por essa razão que Jardimino e Araújo

(2014), afirmam que a formação do ser docente é algo contínuo, relaciona a formação inicial, a continuada, mas igualmente as suas experiências diárias, que produzem as suas identidades como um/a educador/a. No entanto, Pimenta (2000) enfatiza que não são só os saberes das experiências ou os saberes científicos que vão levar educadores a se constituírem como docentes. São necessários os saberes pedagógicos e didáticos, os quais não permitem nenhuma fragmentação, mas a utilização de todos esses saberes que culminaram na autonomia de docentes em “[...] reinventar os saberes pedagógicos a partir de sua prática social de ensinar” (PIMENTA, 2000, p. 25).

Por isso, a defesa de que o currículo formal dos cursos de formação inicial de professores esteja alinhado a realidades das escolas, e que a formação continuada, não fique presa a realização de cursos de suplência e/ou atualizações de conteúdo sem possibilitarem aos docentes a incorporação de práticas conforme os seus contextos escolares e ajudem no enfrentamento do fracasso escolar. Pimenta (2000) sinaliza que a formação para docentes tem a finalidade de preparar estes profissionais com conhecimentos, atitudes, valores e habilidades, possibilitando sempre a construção de saberes docentes. A autora faz esse apontamento, justamente entendendo que a realidade escolar é permeada por desafios que vão requerer de professores uma reinvenção, uma nova proposta, um novo olhar, uma outra concepção, ou seja, uma nova ação inclusiva.

Freire (2013) tangencia em relação a estes aspectos apresentados acima ao refletir sobre o saber fazer docente. O autor considera que a prática de ensinar-aprender exige uma “[...] experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética [...]” (FREIRE, 2013, p. 26). Nestes aspectos, recusa uma formação que leve aos docentes a utilizarem habilidades técnicas para transmitir os conteúdos, e não, tornarem-se mediadores no processo da construção do conhecimento.

Portanto, como evidenciado é necessário que docentes estejam empoderados com os conhecimentos e saberes necessários para sua atuação na EJA, para conseguirem atuar em sua práxis educativa de forma democrática, comprometida e inclusiva. A seguir dialogamos sobre a Concepção de Educação Inclusiva que os trabalhos analisados traziam.

4.2.4 Concepção de Educação Inclusiva

Por fim, apresentamos agora a nossa última categoria de análise, Concepção de Educação Inclusiva, na qual procuramos observar nos trabalhos analisados: no primeiro

momento, a compreensão que traziam em suas discussões sobre a Educação Inclusiva; no segundo momento, a compreensão de escola inclusiva; e no terceiro momento, formação de docentes para Educação Inclusiva.

No primeiro momento, que se refere à compreensão sobre a Educação Inclusiva, percebemos que o trabalho A1 não apresenta uma definição específica do termo Educação Inclusiva, mas traz apontamentos que se relacionam e sinalizam a sua compreensão sobre as ações que envolvem a inclusão. Para a pesquisadora as escolhas dos métodos e atividades devem incorporar as especificidades e características individuais de cada estudante com a finalidade de se promover a integração social e a experimentação educativa. Para ela a Educação Inclusiva só “[...] poderá beneficiar os sujeitos considerados especiais se houver mudança no sistema, nos próprios profissionais da educação e na forma pensar e agir da sociedade. O que implicaria na mudança de conceitos, na criação de um novo paradigma cultural” (FREITAS, 2008, p. 49).

Ademais, verificamos que Freitas (2008) apresenta algumas considerações, as quais demonstram a aproximação da compreensão da Educação Inclusiva ligada às diferenças. Ela destaca, por exemplo, que os estudantes com deficiência intelectual apresentam a sua diversidade da mesma forma que estudantes “[...] sem deficiência, o que concretiza o posicionamento da Teoria Histórico Cultural quando pontua a importância do ensino social” (FREITAS, 2008, p. 93).

Já no trabalho A2, Santana (2011, p. 28) declara, baseada em Mantoan (2004), Rodrigues (2006) e Rech (2010), que a Educação Inclusiva deve proporcionar a participação plena para todos/as estudantes. A pesquisadora enfatiza que sua estruturação deve estar alinhada aos interesses, objetivos, características e direitos desses deferentes sujeitos. Diante disso, a pesquisadora coloca que a Educação Inclusiva “[...] desloca o foco da deficiência para o foco da diferença. Não é preciso ter alguma deficiência para aprender com a mediação de alguém mais experiente” (SANTANA, 2011, p. 30). Para ela, a escola avançaria ao considerar as possibilidades de aprendizagem ao tomar como base às singularidades de seus estudantes. Desta forma, entende ser preciso enxergar as potencialidades/diferenças sem a prerrogativa da normalização, pois somente assim poderemos proporcionar “[...] a construção do conhecimento através de bases teóricas que sustentam a mediação e o indivíduo como sujeito histórico e social, constituído e constituidor da cultura, os olhares sobre as diferenças serão outros” (SANTANA, 2011, p. 30).

Portanto, percebemos no trabalho A2 a pesquisadora argumentar que a perspectiva da inclusão baseada nas diferenças não concorda com as proposições educacionais que tenham como objetivo, mesmo que implícitos, a normalização dos sujeitos resultando no apagamento das diferenças de qualquer ordem. Assim, finaliza afirmando que as diferenças sejam de ordem física, cognitiva, emocional, de cor, de raça, de crença, entre outras, fazem parte do contexto sócio histórico constituidor e constituído por todos/as, por meio “[...] da linguagem das relações educacionais institucionalizadas ou não, sociais, familiares, religiosas, de trabalho, entre outras tantas” (SANTANA, 2011, p. 98). Argumenta, ainda, que não existe receita pronta para realizar a Educação Inclusiva seja na escola especial ou na regular, por isso, a importância de “[...] um movimento daqueles que constituem a escola para torná-la perceptível” (SANTANA, 2011, p. 133).

No trabalho A3, Temporal (2013) apresenta que a Educação Inclusiva aponta para a ampliação da participação de todos/as os/as estudantes nos estabelecimentos de ensino. Dessa forma, a escola deve oferecer serviços adequados para atender a toda a diversidade da população, independente das diferenças individuais. Para a pesquisadora, a inclusão escolar não resolve todos os “[...] problemas de marginalização dessas pessoas, pois o processo de exclusão é anterior ao período de escolarização. Para mudar o quadro da exclusão, um dos caminhos possíveis é a inclusão social que cabe a todos os integrantes da sociedade” (TEMPORAL, 2013, p. 26).

No trabalho A5, Auada (2015) mostra especificamente uma definição sobre Educação Inclusiva por meio do documento Declaração Internacional de Montreal Sobre a Inclusão (2001). Assim, na percepção da pesquisadora, este documento ratifica a perspectiva inclusiva apresentada em documentos anteriores e considera que essa concepção entende que as políticas e as práticas concebem os sujeitos como livres e iguais em direito e dignidade, além disso, devem ser promotoras da inclusão de todos/as em sociedade.

Em oposição as análises realizadas até aqui, no trabalho A4, de Alencar (2015), e A6, de Silva (2017), não utilizam em nenhum momento o termo Educação Inclusiva, mas fazem referência a necessidade de reflexões e discussões sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual e justificam a realização de sua investigação diante desta consideração.

Já no que se refere ao trabalho A7, Nascimento (2017) não traz especificamente a definição de Educação Inclusiva, mas procura dialogar com documentos legais nacionais e internacionais, especialmente, a Declaração de Salamanca de 1994, para ratificar que a

educação na perspectiva inclusiva se propõe a alcançar a todos/as “[...] sem distinção, bem como transmitir conhecimentos teóricos significativos, considerando o desenvolvimento individual das pessoas” (NASCIMENTO, 2017, p. 77). Ademais, a pesquisadora salienta, por meio reflexivo da PNEE-EI (2008a), que

A7 - [...] considera-se o indivíduo incluído quando este participa efetivamente das ações e atividades realizadas na comunidade escolar, sendo PAEE ou não. Indivíduos capazes de intervir, colaborar e se expressar acerca das questões do mundo circundante, como cidadãos ativos na sociedade (NASCIMENTO, 2017, p. 77-78).

Por último, no trabalho A8, a pesquisadora não chega a tecer em seu trabalho uma única construção a respeito do seu pensamento sobre a Educação Inclusiva, pois percebemos que ela faz a incorporação desse termo ligada a Educação Especial. Para isso ela utiliza a PNEE-EI (2008a) e outros documentos legais, de maneira a defender a inclusão de estudantes com deficiência, entendendo que esta deve estar pautada

A8 - [...] na compreensão dos sujeitos, no reconhecimento das identidades e na valorização das vivências, pois os indivíduos que se encontram nessa modalidade buscam, em consonância com a certificação, uma formação crítico-reflexivo que envolva a capacitação para o mercado de trabalho, para a realidade social e cultural e para a vida (TRENTIN, 2018, p. 182).

Após essas considerações feitas a partir das análises realizadas é possível perceber que os trabalhos trazem aproximações com as nossas discussões no tópico 3.3, principalmente, ao que se refere ao entendimento da Educação Inclusiva na perspectiva das diferenças. Sasaki (2002b; 2006) nos ajuda nessa discussão ao apontar princípios que a fundamentam, são eles: celebração das diferenças individuais; direito de pertencer; valorização da diversidade humana; solidariedade humanitária; igual importância das minorias; e, por fim, cidadania com qualidade de vida.

Corroborando com essas ideias destacados pelo autor, Ropoli *et al.* (2010) afirma que nos princípios educacionais inclusivos, a identidade não é entendida como natural, ou estável, nem permanente, acabada, homogênea, generalizada e muito menos universal. Para os autores, na visão da inclusão, “[...] as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas e, portanto, os alunos não são categorizáveis, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos, que se definem por certas características arbitrariamente escolhidas” (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 7). Além disso, como já indicado, esses ambientes escolares inclusivos são muito significativos, pois neles podemos fortalecer uma concepção de identidade e diferenças que não se paute em oposições binárias (ROPOLI *et al.*, 2010).

Assim, concordamos com Ferreira (2009, p. 90) ao destacar que a concretização de uma Educação Inclusiva deve partir de uma análise criteriosa do ambiente escolar em suas “[...] múltiplas instâncias (metodológica, atitudinal, processual, procedimental etc.), em vez da avaliação da patologia que gera uma deficiência ou da inabilidade gerada por uma condição patológica”.

Sobre o segundo momento, a compreensão de escola inclusiva, o trabalho A1 não apresenta uma definição específica sobre escola inclusiva, mas destaca ser necessário que “[...] as adaptações curriculares possam permitir modificações na metodologia, nas atividades de aprendizagem, na temporalização, na prioridade a determinados objetivos ou conteúdos, respeito às condições de aprendizagem de cada aluno [...]” (FREITAS, 2008, p. 35). Nesse sentido, o trabalho no nível de aprendizagem dos/as estudantes conduz à redução das dificuldades e avanços na conquista da construção do conhecimento. Diante disso, é de suma importância oferecer em “[...] sala de aula oportunidades de manifestações e promoção de atividades diferenciadas” (FREITAS, 2008, p. 35).

Outra reflexão feita pela pesquisadora que demonstra aproximações com a discussão a respeito da escola inclusiva é quando aborda sobre os cuidados necessários para a sua efetivação: acessibilidade física nos ambientes escolares, adaptações às necessidades específicas dos/as estudantes, a capacitação de docentes das redes de ensino comum para trabalhar sob a perspectiva das diferenças, orientações aos estudantes com necessidades específicas “[...] para sua inserção no ensino comum, análise da necessidade real e conforme a demanda da escola de professores especializados para atuarem com a inclusão, preparação dos familiares dos discentes com e sem deficiência para compreenderem o processo de inclusão” (FREITAS, 2008, p. 57-58).

O trabalho A3, por sua vez, destaca que dentro da proposta de inclusão, as escolas devem aceitar “[...] todas as pessoas, devendo oferecer uma educação de qualidade sem excluir nenhum aluno. Dessa forma, o professor inclusivo prepara suas aulas e desenvolve suas atividades em sala de aula respeitando a diversidade humana e as diferenças individuais de seus alunos” (TEMPORAL, 2013, p. 27).

Vemos que trabalho A7 traz aproximações com as discussões dos trabalhos citados acima, pois como Nascimento (2017) afirma no município investigado, por exemplo, há a ausência de um projeto de escola inclusiva, a qual deve envolver a formação dos/as profissionais que atuam nela. Isso, em seu entendimento é um dos principais problemas que

tem resultado na invisibilidade da inclusão de estudantes com deficiência. A pesquisadora enfatiza a problemática de existirem ações que não possuem planejamentos e a inexistência de propostas que sejam realmente sólidas.

Com base nas discussões realizadas nos trabalhos analisados, percebemos que as pesquisadoras compreendem que o direito à diferença precisa estar totalmente em vigor, pois não abarca somente as pessoas com deficiência, mas engloba todos/as. Assim, escolas que reconhecem e valorizam as diferenças “[...] têm projetos inclusivos de educação [...] e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma” (MANTOAN, 2006, p. 44).

Nessa perspectiva, Ropoli *et al.* (2010) afirma que a inclusão na escola regular pressupõe uma instituição que não procura limitar seus estudantes em seu direito de participar ativamente do processo escolar. Essa participação é feita de acordo com as capacidades do/a estudante, mas isso não é motivo de segregação. A escola inclusiva busca a participação e o progresso de todos/as, algo que poderá significar novas abordagens metodológicas e práticas pedagógicas. Portanto, se almejamos uma escola inclusiva, é necessário que mudanças aconteçam. É preciso romper com os paradigmas voltados para a exclusão e a invisibilidade dos/as estudantes com deficiência e de outros grupos que são marginalizados.

Ao finalizarmos as reflexões desta última categoria trazemos alguns apontamentos presentes nas discussões dos trabalhos analisados em relação ao terceiro momento: a formação de docentes para Educação Inclusiva. Nos trabalhos A1 e A3 as pesquisadoras destacam a Resolução nº 1 de 2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, a qual regulamenta que instituições de ensino superior tragam em sua organização curricular a formação “[...] docente voltada para a atenção à diversidade e conhecimentos específicos dos alunos com necessidades educacionais especiais” (FREITAS, 2008, p. 58).

No trabalho A2, a pesquisadora se baseia em Rodrigues (2006) para tecer algumas considerações sobre a formação de docentes, de modo a ressaltar dois pontos pertinentes: o primeiro, a necessidade de que a formação para a Educação Inclusiva aconteça no processo de formação inicial; e o segundo, a formação para a Educação Inclusiva deve abarcar o conhecimento das diferenças como base. Ao construir sua discussão em diálogo com Rodrigues (2006) enfatiza que a formação de docentes para a Educação Inclusiva “[...] acontece a partir

de uma prática continuada, merecedora de avaliação e reflexão por parte de todos que constituem a escola” (SANTANA, 2011, p. 29).

O trabalho A7 fala sobre a formação docente para a Educação Inclusiva destacando a necessidade de que o profissional que irá atuar na área possua distintos conhecimentos que o capacitem para as “[...] diversas situações e que, por conseguinte, precisam atuar de maneira diferenciada, utilizando distintas metodologias e habilidades” (NASCIMENTO, 2017, p. 54). Por sua vez, no trabalho A8 a pesquisadora faz apontamentos sobre a formação de docentes, principalmente a continuada, para atuarem na perspectiva da Educação Inclusiva dentro do movimento de colaboração que esteve presente durante o desenvolvimento da sua investigação e possibilitou a “[...] organização coletiva de ações que favoreceram o processo de ensino e aprendizagem dos jovens com deficiência intelectual, com base nas leituras sobre os textos disponibilizados nos encontros” (TRENTIN, 2018, p. 61).

Os apontamentos realizados nos trabalhos analisados se aproximam com as afirmações de Jesus e Effgen (2012). Para as autoras a formação de docentes é evocada diante do desafio das instituições escolares elaborarem novas/outras lógicas de ensino as quais, consequentemente, conduzam à inclusão e até mesmo como possibilidade de escolarização. Ao tecerem especificamente suas considerações sobre a formação continuada de docentes elas possibilitam estabelecer relação com o que foi apresentado pelo trabalho A8, pois declaram que esta

[...] deve ter como foco as diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva, esforçando-se, sempre, para criar na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se presentificam (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 17).

Martins (2012) contribui nesta discussão ao declarar que desde a formação inicial de docentes o trabalho com a diversidade humana, o que inclui as especificidades dos/as estudantes com deficiência, deve ser trabalhada. Entretanto, como evidencia a autora o processo formativo não se esgota apenas no movimento da formação inicial, é preciso o processo de formação continuada para empoderar os profissionais da educação com conhecimentos necessários diante das distintas realidades em que irá atuar. Neste sentido,

É importante que a formação leve em consideração, portanto, o máximo possível, o ambiente profissional real dos profissionais de ensino, favorecendo situações em que possam mobilizar seus recursos no contexto da ação profissional e, ao mesmo tempo, possa levá-los a fazer uma análise reflexiva e metódica de sua prática, na busca de superarem as suas dificuldades. Esse critério deve ser levado em consideração quando da organização de cursos, voltados para a formação continuada de profissionais de educação, em instituições de ensino superior e nos próprios sistemas estaduais e municipais de ensino (MARTINS, 2012, 36-37).

Portanto, observamos que a citação supracitada se aproxima da discussão realizada na seção 3 da nossa investigação, pois trazia reflexões a respeito dos ideais freirianos sobre a necessidade dos/as docentes serem pesquisadores de sua prática, ou seja, que sua práxis fosse reflexiva. Esse movimento dialético é fundamental, pois concordamos que mesmo diante de uma formação inicial e continuada de qualidade, esses processos formativos não abarcam todas as distintas experiências que farão parte da atuação docente. Por isso, é preciso “[...] se pensar em outros aspectos macro que configuram os sistemas de ensino e as condições de trabalho docente” (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 17).

Finalizamos este tópico no qual procuramos identificar quais as concepções de Leitura, de Deficiência, de EJA e de Educação Inclusiva aparecem nas dissertações e teses investigadas e tecer as nossas inferências e interpretações conforme as análises realizadas. Para tanto utilizamos as categorias de análise: Concepção de Leitura; Concepção de Deficiência; Concepção de Educação de Jovens e Adultos; e Concepção de Educação Inclusiva, para realizar o movimento reflexivo e interpretativo dos apontamentos evidenciados durante o processo de análises. A seguir apresentamos as nossas considerações finais.

5 CONCLUSÕES

Nossa investigação teve como objetivo analisar, por meio de um Estado do Conhecimento, o que revelam as discussões das produções acadêmicas de dissertações e teses publicadas na biblioteca virtual do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes sobre o desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes com deficiência da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva, em um recorte temporal de 2008 a 2019.

Como apresentado ao longo deste trabalho, para que o nosso objetivo fosse alcançado fizemos a escolha de articulação entre os métodos Estado do Conhecimento (MOROSINI, 2015) e Análise de Conteúdos (BARDIN, 2011), para estruturar e efetuar o percurso metodológico desta investigação. Isso trouxe como resultado configuração da abordagem quanti-qualitativa (MINAYO; SANCHES, 1993; SANTOS *et al.*, 2020) em decorrência das características presentes para a sua realização. Considerando isso, foi possível alcançar o primeiro objetivo específico desta investigação: “Compreender como se dá a produção de conhecimento sobre desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes com deficiência da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva”, que resultou em nossa seção 2 e foi base para algumas discussões no tópico 4.1. Dessa maneira apontamos que as quatro etapas do nosso percurso metodológico permitiram construir o *corpus* do nosso trabalho e demonstraram uma carência de estudos que se reportem à produção de conhecimento sobre desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes com deficiência da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva, pois dos 88 trabalhos encontrados, apenas 8 (oito) trabalhos traziam alguma articulação com a nossa temática.

Além disso, foi neste movimento investigativo que constatamos que dos 8 (oito) trabalhos analisados, 5 (cinco) eram dissertações e 3 (três) eram teses, todos escritos por mulheres. Ademais, evidenciamos que a pesquisa de abordagem qualitativa foi predominante nas investigações, assim como a perspectiva de pesquisa de campo vinculadas à pesquisa-ação e etnográfica, que demandavam o contato direto com os sujeitos investigados.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi que, dos 8 (oito) trabalhos analisados, 7 (sete) discutiam especificamente sobre a Deficiência Intelectual e práticas de escolarização. Além disso, uma boa parte deles trazia os pressupostos epistemológicos pautados na Teoria Histórico-cultural sob a ótica de Lev Vygotsky, enfatizando algumas discussões que tangenciavam os aspectos a linguagem, mediação e desenvolvimento das zonas superiores.

Cabe destacar que para alcançarmos o segundo objetivo específico da nossa investigação: “Discutir sobre as concepções de leitura e de formação do/a leitor/a da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Inclusiva”, elaboramos a seção 3. Nessa, procuramos, inicialmente, respaldar o nosso movimento reflexivo em uma discussão teórica, em que pontuamos a respeito: das concepções e estratégias de leitura presentes no processo de desenvolvimento da compreensão leitora; em seguida, refletimos sobre a formação leitora em estudantes com deficiência na EJA, de modo evidenciar alguns aspectos históricos, políticos e conceituais; e depois discutimos em relação à leitura e à formação do/a leitor/a como possibilidade de inclusão dos/as estudantes com deficiência da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva.

Esse movimento foi imprescindível para fortalecer as nossas inferências e interpretações das análises, visto que possibilitou que o nosso olhar fosse além de uma leitura superficial e alcançarmos o nosso último objetivo específico “Identificar quais as concepções de Leitura, de EJA, de Deficiência e de Educação Inclusiva aparecem nas dissertações e teses investigadas”, que resultou na construção da nossa seção 4. Dessa forma, um dos resultados que traz um resumo das nossas análises é a Figura 17, a qual apresenta palavras-chave que apareceram em maior quantidade nos trabalhos analisados e estão relacionadas às discussões realizadas nesta investigação. Além disso, esclarecemos que o tamanho maior/menor da palavra tem relação com a quantidade de vezes que apareceu nos trabalhos analisados.

Figura 17: Árvore de palavras-chave realizada a partir dos trabalhos analisados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esta Figura 17 mostra aspectos que nortearam as nossas discussões realizadas a partir das categorias: Concepção de Leitura, Concepção de Deficiência, Concepção de Educação de Jovens e Adultos e Concepção de Educação Inclusiva. Como podemos perceber estão bem presentes e demarcados os termos, educação, leitura, escrita, ensino, EJA, deficiência, adultos, jovens, inclusão, especial, entre outros que fazem parte das discussões evidenciadas nesta investigação.

Assim, em relação às discussões realizadas no tópico 3.1 e as análises da categoria Concepção de Leitura foi possível perceber que não existe apenas uma concepção de leitura que fundamente o desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes com ou sem deficiência. Mas evidenciamos que a maior parte dos trabalhos analisados apresentavam aproximações com a perspectiva do letramento, ou seja, leitura como prática social. Algo que consideramos coerente ao tomarmos como base a configuração e estruturação da modalidade EJA.

Constatamos igualmente, que mesmo os trabalhos não trazendo discussões a respeito das estratégias de leitura (quais são e como ensiná-las) percebemos que em alguns, as pesquisadoras procuraram enfatizar seu posicionamento sobre os processos que envolvem o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Esses, conforme as discussões realizadas, precisam estar relacionados ao contexto e realidade dos/as estudantes, para que percebam como a utilização do ato de ler e escrever desempenham na sociedade letrada e em seu cotidiano, que é uma das acepções de literacia. Isso é importante porque, como foi destacado nas análises que realizamos, muitos estudantes com deficiência procuram as instituições escolares como uma possibilidade de inserção social e compreendem que a utilização da leitura é indispensável para isso ocorrer.

Além disso, os trabalhos indicaram em suas discussões a compreensão de que os processos de ensino-aprendizagem precisam estar articulados na perspectiva das diferenças. Dado que os/as estudantes que integram as salas de aula da EJA trazem as suas especificidades e estas precisam ser incorporadas nas propostas que envolvem o ensino da leitura. Acrescentamos a isso o fato das considerações realizadas nas investigações sobre a influência (positiva/negativa) que as mediações de docentes nestes processos de ensino-aprendizagem. Algo que corrobora com as nossas discussões, especialmente, ao considerarmos os aspectos que envolvem a leitura.

Na segunda categoria analisada, Concepção de Deficiência, em que procuramos perceber a compreensão que os trabalhos analisados traziam sobre a deficiência, evidenciamos aproximações com o nosso posicionamento de compreendê-la sob a ótica das diferenças e dentro do modelo social, que apresentada por Sasaki (2002b), Diniz (2012) e Feminella e Lopes (2016). Como já mostrado, para esses autores a deficiência é considerada como uma característica da diversidade humana e não uma barreira que coloca as pessoas com deficiência em uma posição inferior às pessoas sem deficiência.

A terceira categoria analisada, Concepção de Educação de Jovens e Adultos, mostrou que a maioria dos trabalhos analisados compreendem a EJA como modalidade de ensino da Educação Básica. Além disso, mesmo que as discussões realizadas não tragam uma profundidade a respeito do entendimento sobre a EJA, algumas considerações são bem pertinentes e outras revelam uma incompreensão real e necessária da modalidade ao associá-la como uma suplência-reparação de percursos e processos escolares truncados, bem como, não trazer um olhar a respeito de quem são os sujeitos que a compõem. A formação de docentes para a EJA foi outro ponto de análise e discussão nesta investigação. Os trabalhos analisados evidenciaram a importância da formação específica para os profissionais que atuam e atuarão na modalidade. Como foi apresentado os processos formativos, sejam eles iniciais, continuados, ou das experiências diárias, são um dos pontos principais para equiparar os/as docentes com os conhecimentos necessários para a sua atuação. Visto que, a EJA por ter como participantes tão distintos vai requerer a utilização de diferentes metodologias, práticas pedagógicas e habilidades de seus educadores, a fim de que este profissional não seja apenas um técnico que transmita os conteúdos. Além disso, por meio das discussões realizadas, percebemos que oportunizam a construção de suas identidades e autonomia docente.

Por fim, ao apresentarmos a nossa última categoria de análise, Concepção de Educação Inclusiva, procuramos demonstrar as nossas inferências e interpretações sobre a compreensão que os trabalhos analisados traziam em relação à Educação Inclusiva. Diante disso, as análises evidenciaram que a maior parte dos trabalhos analisados trazem aproximações com os documentos legais, os quais apontam para a Educação Inclusiva como modalidade transversal a todas as etapas e níveis de ensino. Ainda, percebemos que nas discussões realizadas, alguns trabalhos traziam a compreensão desta modalidade sob o prisma das diferenças. Em relação à escola inclusiva, os trabalhos analisados também indicavam a compreensão das diferenças e do direito de todos/as à educação, de forma a ressaltar que não

são apenas estudantes com deficiência que precisam de uma escola que seja inclusiva, mas todos/as estudantes. É nessa perspectiva que as análises revelaram a necessidade de que os profissionais passem por processos formativos diante dos diversos desafios que a inclusão vai requerendo por ter como centralidade a diversidade humana.

Diante do exposto, terminamos a exposição das nossas inferências e interpretações destacando que o Estado do Conhecimento realizado mostra que os trabalhos analisados apresentavam discussões e resultados pertinentes e nos evocam a um posicionamento reflexivo como consequência da realidade de práticas excludentes presentes ainda no ambiente educacional, seja no ensino regular, como também na Educação Especial. No entanto, diante das análises de conteúdos efetuadas confirmamos a nossa hipótese apresentada na seção 2.2 desta investigação: embora os 8 (oito) trabalhos trouxessem aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem da leitura, não abarcavam as particularidades do desenvolvimento da compreensão leitora. Isso aponta possibilidade de outras investigações que possa dialogar sobre as possibilidades e desafios referentes a formação de leitores/as com deficiência na EJA na perspectiva da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Inaf Brasil 2018**: resultados preliminares. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

ALCANTARA, Marivane Silva de. **Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba**: representações sociais e projeto de vida escolar. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de. **Sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual**. 2015. 162 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 30 set. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7151>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ALVES, Rubem. A arte de educar. *In*: ALFONSO, Manoel. **Blog do Manoel Alfonso**. Campo Grande, 20 jul. 2020. Disponível em: <http://manoelafonso.com.br/artigos/arte-de-educar-rubem-alves/>. Acesso em: 18 set. 2021.

ALVES, Thiago Ribeiro. **Processos educativos de alfabetização em jogos digitais**: uma análise do jogo GraphoGame Brasil no paradigma da alfabetização integral. Orientadora: Dr.^a Chris Royes Schardosim. 2021. 93 p. Dissertação – Mestrado em Educação, IFC, Camboriú, 2021. Disponível em: https://pergamumweb.ifc.edu.br/pergamumweb_ifc/vinculos/000018/0000188e.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

AUADA, V. G. C. **Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015%20-%20Viviane%20Auada.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos**: currículo e práticas pedagógicas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BORGES, Maria Célia; PEREIRA, Helena Ornellas Sivieri; AQUINO, Orlando Fernández. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 3, nº 59, p. 1-11, jul. 2012. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1376>. Acesso em: 26 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 1.164, de 24 de julho de 1950.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/11164.htm. Acesso em: 18 dez 2020.

BRASIL. **Lei nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961** - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 18 dez 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 dez 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988.** Diário Oficial da União, Brasília, 05 out. 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2000.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172**, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. 2008b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3** de 15 de junho de 2010: Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020).** Brasília: MEC/CAPES, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 28 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020.

BREJO, Janayna Alves. **Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996 – 2005)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_bb121d28eb696c878a81b3bab3a87beb. Acesso em: 28 fev. 2021.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. Revisão da Literatura e Revisão Sistemática da Literatura. **RELVA**, Juara/MT/Brasil, v. 3, n. 2, p. 23-39, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738>. Acesso em: 25 jan. 2020.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 9. ed. São Paulo: Scipione, 1996.

CIRILO, M. A. **Deficiência mental e discurso pedagógico contemporâneo**. 2008, 98f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2008.

CONTINI, Roseli Maria de Fátima. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação de jovens e adultos**. Londrina: PDE, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1861-6.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Práticas Pedagógicas para Inclusão e Diversidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

GARCIA, Leila Posenato; DUARTE, Elisete. Equidade de sexo e gênero na pesquisa e na publicação científica. **Epidemiol. Serv. Saúde** [online]. 2017, vol. 26, n. 3, p. 431-432. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5123/s1679-49742017000300001>. Acesso em: 11 jul. 2021.

FEMINELLA, Anna Paula; LOPES, Laís de Figueirêdo. Disposições gerais / Da igualdade e da não discriminação e cadastro-inclusão. *In*: SETUBAL, Joyce Marquizezin; FAYAN, Regiane Alves Costa (org.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada**. Fundação FEAC, 2016.

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. Que diretrizes devem nortear a formação inicial e continuada de jovens e adultos? Perspectiva dos professores da educação básica. *In*: MACHADO, M. M. (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

FERREIRA, Marília Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In*: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (org.). **Políticas e práticas da Educação Inclusiva**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 258-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

FERREIRA, Windyz B. EJA & Deficiência: estudo sobre a oferta a modalidade EJA para estudantes com deficiência. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela de S. (org.). *In*: AGUIAR, Márcia Ângela de S. (org.). **Educação e Diversidade: estudos e pesquisas**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009. p. 75-128.

FINATTO, Marina Marostica; SANT’ANNA, Sita Mara Lopes. Leitura, Leitor e Formação do Leitor na Educação de Jovens e Adultos: análise de propostas curriculares. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 6, p. 135-154, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/11234>. Acesso em: 19 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. Disponível em: <http://www.famep.com.br/repositorio/ebook/Alfabetizacao-Leitura-do-Mundo-Leitura-da-Palavra.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Josefa Fátima de Sena. **Textualização e Ação Pedagógica: um estudo com aluno deficiente mental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá – Educação, 1v. 147p., 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp108158.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FREITAS, Ana Paula Ribeiro. **A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta por sua efetivação**. 2010. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12112010-142929/publico/ANA_PAULA_RIBEIRO_FREITAS.pdf. Acesso em: 19 fev. 2020.

FUZA, Ângela Francine. MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e leitura na Prova Brasil. **Línguas & Letras**. v. 10 n. 18 1º Sem. 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2244>. Acesso em: 19 fev. 2020.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. *In*: NEVES, Iara Conceição Bitencourt. (org.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 9. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2011. p. 19-24.

HAAS, Clarissa; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Em tempos de democratização do direito à educação: como têm se delineado as políticas e o acesso à EJA aos estudantes com deficiência no Rio Grande do Sul? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 443-458, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JzXt8M9TM43xjLmWedBrCsh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2021

HAAS, Clarissa; SILVA, Mayara Costa da; FERRARO, Alceu Ravello. Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à educação. **Revista Educação Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 245-262, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/K4HKkCYpDq7YZfNtwTbfBZx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-194, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Série Estado do Conhecimento n. 8. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-377220060002000. Acesso em: 18 jan. 2020.

HADDAD, Sérgio; XIMENES, Salomão. A educação de pessoas jovens e adultas. *In*: BRZEZINSKI, Iria. **LDB 1996 Contemporânea: contradições, tensões e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2015.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

INEP. **Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira 2016 a 2020**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 15 mar. 2021.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JARDILINO, José Rubens de Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas Conexões, possibilidades e tensões. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais: a institucionalização de pessoas com deficiência múltipla**. 1999. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Unicamp, Campinas, 1999. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250712/1/Kassar_MonicadeCarvalho_Magalhaes_D.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. REBELO, Andressa Santos. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 51-68, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zykqKsDdgtM8GJXsctSYQj/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2020.

KLEIMAN, Ângela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. “Abordagens da leitura”. **Scripta**, v. 7, n. 4, p. 13-22, 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538>. Acesso em: 23 jul. 2021.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. *In*: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de (orgs). **Políticas e práticas da Educação Inclusiva**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

LEFFA, Wilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística**. Porto Alegre: Sagra/Luzzato, 1996.

LÓDI, Emeline Dias. **O Fenômeno Juvenilização na Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Município De Ponte Serrada-SC**. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2019.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARQUES, Poliane de Oliveira. **História da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: breves reflexões**. 2018. 27 f. Monografia (Graduação Curso de Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba Centro de Educação, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11194/1/POM28062018.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2021.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MASCARELLO, Lidiomar José; PEREIRA, Miriam Maia de Araújo. As neurociências e a leitura: proposta Scliar de alfabetização. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, p. 81-104, 2015. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/518/633>. Acesso em: 3 fev. 2021.

MAURÍCIO, Suelen Santos. Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 19, n. 2, p. 43-63, 1 set. 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/52202>. Acesso em: 23 fev. 2021.

MENEGASSI, Renilson José. Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula. **Máthesis** (Jandaia do Sul), Jandaia do Sul-PR, v. 5, n. 1, p. 105-125, 2004. Disponível em: <http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/rmenegassi5.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José. (org.). **Leitura e Ensino**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 15-43. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2244/1740>. Acesso em: 16 abr. 2020.

MIRON, Keren Talita Silva; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira Reis. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação de Jovens e Adultos: algumas discussões. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 95-116, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/6545/6370>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MIRON, Kerén Talita Silva; SCHARDOSIM, Chris Royes. Estado do conhecimento: a dialogicidade entre a educação inclusiva e a educação de jovens e adultos. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 16, n. 40, p. 592-611, jul. 2020. ISSN 2178-2679. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6580>. Acesso em: 3 jul. 2020.

MIRON, Kerén Talita Silva; SCHARDOSIM, Chris Royes. Juvenilização da EJA: possibilidades e desafios na escolarização. **EJA em debate**. v. 10, n. 17, p. 31-48, jan-jun. 2021. ISSN 2317-4417. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/3229>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MONTEIRO, Mayla Myrina Bianchim. **A leitura e a escrita de pessoas com baixa visão adquirida**: abordagem fonoaudiológica. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Ciências Médicas, 1v. 109p., 2010. Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/308958/1/Monteiro_MaylaMyrinaBianchim_M.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 3 jul. 2020.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MOREIRA, Rejane M.; BRITO, Célia M. M.; ALVES, Rita C. L. A formação e a prática do educador-alfabetizador do programa Fortaleza Alfabetizada: primeiras aproximações. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 3, n. 6, p. 104-118, jul./dez, 2013.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/pores-crito/article/view/18875>. Acesso em: 18 mar. 2020.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 25 jan. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

NASCIMENTO, Martha De Cassia. **Interface entre EJA e educação especial no município de Guanambi**: escolarização de estudantes com deficiência intelectual. 2017. 223f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5564180. Acesso em: 20 ago. 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 22 jun. 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. “A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil”. **Anais do I SEAD: Seminário de Estudos em Análise do Discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: <http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead1.html>. Acesso em: 23 fev. 2021.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. **Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida**. Curitiba: Ibepex, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade profissional. In.: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, núm. 19, set.-dez., 2006, p. 37-50. Disponível em: <http://www.chcbeira.pt/download/As%20pesquisas%20denominadas%20do%20tipo%20estado%20da%20arte.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

ROYES SCHARDOSIM, Chris; ALVES, Thiago Ribeiro. Alfabetização, literacia e letramento: diferentes conceitos de um caminho comum. **LínguaTec**, v. 4, p. 76-93, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/3665>. Acesso em: 18 out. 2020

ROYES SCHARDOSIM, Chris; RADLOFF, Jeniffer Duwe; VIEIRA, Gicele Vergine; BATTISTI, Francisleth Pereira; PERIN, Jairo. Formação de professores: estratégias para a compreensão leitora. In: HÖRNER, Douglas; HENNIG, Elisa Lotici; ANDRADE, Rafael; IMHOF, Sônia Schappo. (org.). **Campus Ibirama: Ensino, Pesquisa e Extensão Ano II**. Blumenau: Editora do Instituto Federal Catarinense, 2018, v. 1, p. 105-116.

SANTANA, Moema Karla Oliveira. **A língua portuguesa na educação especial: problematizando leitura, escrita e mediação**. 2011. 100p. Dissertação (Mestrado Acadêmico Em Linguística Aplicada). Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos, São Leopoldo. 2011. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4043/Moema%20Karla%20Oliveira%20Santanna.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; SANTOS, Carlos Afonso Ferreira dos; SERIQUE, Nádia Passos; LIMA, Rafael Rodrigues. Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 8, n. 17, p. 202-220, ago. 2020. Disponível em:

[https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/215#:~:text=Este%20ensaio%20objetiva%20discutir%20aspectos,Estado%20da%20Arte%20\(EA\).&text=A1%C3%A9m%20disso%2C%20sistemizamos%20seus%20fundamentos,orienta%C3%A7%C3%A3o%2C%20indicativos%20para%20seu%20desenvolvimento](https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/215#:~:text=Este%20ensaio%20objetiva%20discutir%20aspectos,Estado%20da%20Arte%20(EA).&text=A1%C3%A9m%20disso%2C%20sistemizamos%20seus%20fundamentos,orienta%C3%A7%C3%A3o%2C%20indicativos%20para%20seu%20desenvolvimento). Acesso em: 18 fev. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano 5, nº 24, jan./fev. 2002a, p. 6-9. Disponível em:

https://www.henriquetateixeira.com.br/up_artigo/terminologia_sobre_deficiencia_na_era_da_inclusao_yu3pu7.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Paradigma da Inclusão e suas Implicações Educacionais. **Revista Forum**, jan., 2002b, p. 9-18. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/1129/1130>. Acesso em: 18 ago. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHARDOSIM, Chris R.; SOUZA, Ana Cláudia de. Pesquisa sobre leitura no ensino fundamental. **Intersecções** (Jundiaí), v. 2, p. 302-319, 2012.

SCHARDOSIM, Chris Royes. **Compreensão leitora em alunos da 5ª série do ensino fundamental**. 262 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158442>. Acesso em: 25 set. 2021.

SCHARDOSIM, Chris Royes. **Estratégias para a compreensão leitora: um estudo no 6º ano do ensino fundamental**. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158442>. Acesso em: 5 jul. 2020.

SCLIAR-CABRAL, Leonor; SOUZA, Ana Cláudia. Língua portuguesa e ensino: alfabetização para o letramento e desenvolvimento da leitura. *In:* SOUZA, Ana Cláudia; OTTO, Clárcia; FARIAS, Andressa da Costa (org.). **A Escola contemporânea: uma necessária reinvenção**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2011. p. 171-194

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Sistema Scliar de alfabetização: fundamentos**. Florianópolis: Editora Lili, 2012.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Aventuras de Vivi**. Florianópolis: Editora Lili, 2012.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Textos essenciais e fundamentos do Sistema Scliar de Alfabetização. **ReVEL**, edição especial n. 15, 2018. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/529cefa8cedce79fe8bd86cb72d0556d.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVA, Érika. R. M.. **Ensino de leitura e de escrita a adultos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos**. 2017. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9700/SILVA_%c3%89rika_2018.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 20 ago. 2020.

SILVA, Caio Cabral da. **Produção acadêmica sobre Educação de Jovens e Adultos (2000-2010)**. 2018. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSP_4524e3210e1a8dd84e5700d063dac877. Acesso em: 7 de fev. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Ana Cláudia de; GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. **A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

TEMPORAL, Patrícia. **Produção de material paradidático de Ciências para videntes e deficientes visuais**. 2013. 176f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação Científica para Professores de Biologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclu_sao.jsf?popup=true&id_trabalho=916644. Acesso em: 20 ago. 2020.

TRENTIN, Valeria Becher. **Escolarização de jovens com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2018. 212f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6307621. Acesso em: 20 ago. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Impacto da mudança da nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012.

VENTURA, Jaqueline Pereira; OLIVEIRA, Francisco. As matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio em meio à crise da ideologia neodesenvolvimentista. **Revista Educação**, v. 46, jan./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/61413/html>. Acesso em: 23 jun. 2021.

VILAS BOAS, Gilvanda Santos; SILVA, Luzimar Almeida Pessoa. **A Organização do Trabalho Pedagógico na Educação de Jovens e Adultos**: desvendando práticas, construindo possibilidades. 2017. 79 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Educação, *Campus XII*, Universidade do Estado da Bahia, Guanambi, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras escogidas** - V. Fundamentos de defectología. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 1997.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. 6. ed. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

ZAGO, Lauciane Piovesan. **Concepção de leitura na formação continuada**: implicações no processo de organização da prática pedagógica. 2013. 318f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/2339>. Acesso em: 20 ago. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A: LEITURA GERAL DOS 9 TRABALHOS DA ANÁLISE GERAL

LEITURA GERAL

T1

CTO10:

EJA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E LEITURA (ASSOCIADA A ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO)

REFERÊNCIA DO DOCUMENTO:

FREITAS, Josefa Fátima de Sena. **Textualização e Ação Pedagógica**: um estudo com aluno deficiente mental. Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – EDUCAÇÃO, 1v. 147p., 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp108158.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

- **ORGANIZAÇÃO E DIVISÕES DE CAPÍTULOS/SEÇÕES**

Este trabalho está organizado em capítulos sendo que são: um introdutório; dois de referencial teórico; um para metodologia; um para apresentação dos resultados; um para as considerações finais. Além disso, possui a demarcação das referências, anexo e apêndices.

- **QUANTIDADE DE PÁGINAS**

147 páginas

- **BIBLIOGRAFIA**

Por meio da bibliografia observamos que autora utilizou algumas referências de documentos legais e outras que abordavam as temáticas sobre: EJA; inclusão; deficiência mental; ensino da leitura; linguagem; formação de professores; o interacionismo Vygotsky para a construção da linguagem e pensamento; Bakhtin; perspectivas diversas de leitura; e metodologias de pesquisa.

- **ANEXOS**

Nos anexos existem seis textos diferentes, que possivelmente foram utilizados pela autora para alguma análise realizada.

LEITURA GERAL

T2

CTO9:

EJA, ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E LEITURA (ASSOCIADA À ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO)

REFERÊNCIA DO DOCUMENTO:

MONTEIRO, Mayla Myrina Bianchim. **A leitura e a escrita de pessoas com baixa visão adquirida: abordagem fonoaudiológica. Dissertação de Mestrado.** Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Ciências Médicas, **1v. 109p., 2010.** Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/308958/1/Monteiro_MaylaMyrinaBianchim_M.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

- **ORGANIZAÇÃO E DIVISÕES DE CAPÍTULOS/SEÇÕES**

Este trabalho está organizado em capítulos/seções sendo que: o primeiro é a introdução; o segundo, discorre sobre os objetivos o terceiro apresentação os materiais e o percurso metodológico; o quarto apresenta os resultados; o quinto a discussão; e, por fim, o sexto as considerações finais.

- **QUANTIDADE DE PÁGINAS**

109 páginas

- **BIBLIOGRAFIA**

Por meio da bibliografia observamos que autora utilizou algumas referências de que abordavam às temáticas sobre: linguagem; linguagem escrita; recursos de tecnologia assistiva: auxílios não ópticos; deficiência visual; e baixa visão.

- **ANEXOS/APÊNDICES**

Existe apenas apêndices um texto trabalhado, modelos de documentos que foram assinados pelos/as participantes da pesquisa e o questionário utilizado.

LEITURA GERAL

T3

CTO10:

EJA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E LEITURA (ASSOCIADA A ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO)

REFERÊNCIA DO DOCUMENTO:

SANTANA, Moema Karla Oliveira. **A língua portuguesa na educação especial: problematizando leitura, escrita e mediação.** 2011. 100p. Dissertação (Mestrado Acadêmico Em Linguística Aplicada). Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos, São Leopoldo. 2011. Disponível em:
<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4043/Moema%20Karla%20Oliveira%20Santanna.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 ago. 2020.

- **ORGANIZAÇÃO E DIVISÕES DE CAPÍTULOS/SEÇÕES**

Este trabalho está organizado em capítulos/seções sendo que: o primeiro é a introdução; o segundo, o terceiro e o quarto são o referencial teórico; o quinto é a apresentação da metodologia; o sexto são os resultados das análises; e, por fim, o sétimo trazendo as considerações finais.

- **QUANTIDADE DE PÁGINAS**

163 páginas

- **BIBLIOGRAFIA**

Por meio da bibliografia observamos que autora utilizou algumas referências de que abordavam às temáticas sobre: inclusão; a teoria sócio-histórica e os processos de ensino e aprendizagem e traz também documentos legais.

- **ANEXOS/APÊNDICES**

Existe apenas apêndices uma sequência didática e modelos de documentos que foram assinados pelos/as participantes da pesquisa.

LEITURA GERAL**T4****CTO11:**

EJA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E LEITURA (NÃO ASSOCIADA À ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO)

REFERÊNCIA DO DOCUMENTO:

TEMPORAL, Patrícia. **Produção de material paradidático de Ciências para videntes e deficientes visuais**. 2013. 176f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação Científica para Professores de Biologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConcluSao.jsf?popup=true&id_trabalho=916644. Acesso em: 20 ago. 2020.

- **ORGANIZAÇÃO E DIVISÕES DE CAPÍTULOS/SEÇÕES**

Este trabalho está organizado em capítulos/seções sendo que: o primeiro é a introdução; o segundo apresenta o desenvolvimento; o terceiro apresenta a conclusão.

- **QUANTIDADE DE PÁGINAS**

176 páginas

- **BIBLIOGRAFIA**

Por meio da bibliografia observamos que autora utilizou algumas referências de que abordavam às temáticas sobre: inclusão, Deficiência Visual, EJA, documentos legais, tecnologias assistivas; processos de ensino e aprendizagem.

- **ANEXOS/APÊNDICES**

Existe apenas apêndices uma sequência didática e modelos de documentos que foram assinados pelos/as participantes da pesquisa.

LEITURA GERAL

T5

CTO9:

EJA, ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E LEITURA (ASSOCIADA À ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO)

REFERÊNCIA DO DOCUMENTO:

ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de. **Sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual**. 2015. 162 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 30 set. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7151>. Acesso em: 20 ago. 2020.

- **ORGANIZAÇÃO E DIVISÕES DE CAPÍTULOS/SEÇÕES**

Este trabalho está organizado em capítulos/seções sendo que: o primeiro é a introdução; o segundo e o terceiro se reportam a discussão teórica; o quarto é o percurso metodológico; o quinto são as apresentações dos resultados e análises; e, por fim, o sexto são as considerações finais.

- **QUANTIDADE DE PÁGINAS**

163 páginas

- **BIBLIOGRAFIA**

Por meio da bibliografia observamos que autora utilizou algumas referências de que abordavam às temáticas sobre: inclusão, Deficiência Intelectual, EJA, letramento, alfabetização, leitura e documentos.

- **ANEXOS/APÊNDICES**

Existe apenas apêndices um roteiro de entrevista; um documento de protocolo de avaliação de leitura e escrita; documento modelo do termo de consentimento; e mais um documento de descritores e banco de dados.

LEITURA GERAL

T6

CTO10:

EJA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E LEITURA (ASSOCIADA A ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO)

REFERÊNCIA DO DOCUMENTO:

AUADA, V. G. C. **Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015%20-%20Viviane%20Auada.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

- **ORGANIZAÇÃO E DIVISÕES DE CAPÍTULOS/SEÇÕES**

Este trabalho está organizado em capítulos/seções sendo que: o primeiro é a introdução; o segundo, o terceiro e se reportam a discussão teórica; o quinto é o percurso metodológico; o sexto apresenta procedimentos, análise e resultados; e, por fim, o sexto são as considerações finais.

- **QUANTIDADE DE PÁGINAS**

170 páginas

- **BIBLIOGRAFIA**

Por meio da bibliografia observamos que autora utilizou algumas referências de que abordavam às temáticas sobre: inclusão, Deficiência Intelectual, EJA, letramento, alfabetização, leitura e documentos.

- **ANEXOS/APÊNDICES**

Existe apenas apêndices um documento modelo do termo de consentimento.

LEITURA GERAL

T7

CTO9:

EJA, ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E LEITURA (ASSOCIADA À ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO)

REFERÊNCIA DO DOCUMENTO:

SILVA, Érika. R. M.. **Ensino de leitura e de escrita a adultos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos**. 2017. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2017. Disponível em:
https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9700/SILVA_%c3%89rika_2018.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 20 ago. 2020.

- **ORGANIZAÇÃO E DIVISÕES DE CAPÍTULOS/SEÇÕES**

Este trabalho está organizado em capítulos/seções sendo que: o primeiro é a introdução; o segundo é o percurso metodológico; o terceiro os resultados, o quarto a discussão.

- **QUANTIDADE DE PÁGINAS**

79 páginas

- **BIBLIOGRAFIA**

Por meio da bibliografia observamos que autora utilizou algumas referências de que abordavam às temáticas sobre: inclusão, Deficiência Intelectual, leitura/escrita e documentos legais.

- **ANEXOS/APÊNDICES**

Não tem.

LEITURA GERAL

T8

CTO10:

EJA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E LEITURA (ASSOCIADA A ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO)

REFERÊNCIA DO DOCUMENTO:

NASCIMENTO, Martha De Cassia. **Interface entre EJA e educação especial no município de Guanambi**: escolarização de estudantes com deficiência intelectual. 2017. 223f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5564180. Acesso em: 20 ago. 2020.

- **ORGANIZAÇÃO E DIVISÕES DE CAPÍTULOS/SEÇÕES**

Este trabalho está organizado em capítulos/seções sendo que: o primeiro é a introdução; segundo e terceiro discussão teórica; o quarto é o percurso metodológico; o quinto análise dos resultados; e o sexto considerações finais.

- **QUANTIDADE DE PÁGINAS**

224 páginas

- **BIBLIOGRAFIA**

Por meio da bibliografia observamos que autora utilizou algumas referências de que abordavam às temáticas sobre: inclusão, Deficiência Intelectual, EJA, letramento, alfabetização, leitura e documentos.

- **ANEXOS/APÊNDICES**

Existe apêndices com os roteiros de entrevista e os documentos modelos do termo entregues para os participantes.

LEITURA GERAL

T9

CTO10:

EJA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E LEITURA (ASSOCIADA A ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO)

REFERÊNCIA DO DOCUMENTO:

TRENTIN, Valeria Becher. **Escolarização de jovens com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2018. 212f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6307621. Acesso em: 20 ago. 2020.

- **ORGANIZAÇÃO E DIVISÕES DE CAPÍTULOS/SEÇÕES**

Este trabalho está organizado em capítulos/seções sendo que: o primeiro é a introdução; segundo é o percurso metodológico; terceiro, quarto e quinto discussão teórica e análise dos resultados; e o sexto considerações finais.

- **QUANTIDADE DE PÁGINAS**

212 páginas

- **BIBLIOGRAFIA**

Por meio da bibliografia observamos que autora utilizou algumas referências de que abordavam às temáticas sobre: inclusão, Deficiência Intelectual, EJA, letramento, alfabetização, leitura e documentos.

- **ANEXOS/APÊNDICES**

Existe apêndices com os roteiros de entrevista e os documentos modelos do termo entregues para os participantes.

APÊNDICE B: LEITURA DIRECIONADA ÀS SEÇÕES INTRODUTÓRIAS DOS 9
TRABALHOS DA ANÁLISE GERAL

LEITURA DIRECIONADA ÀS SEÇÕES INTRODUTÓRIAS

T1

CTO10:

EJA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LEITURA (ASSOCIADA A ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO)

REFERÊNCIA DO DOCUMENTO:

FREITAS, Josefa Fátima de Sena. **Textualização e Ação Pedagógica**: um estudo com aluno deficiente mental. Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – EDUCAÇÃO, 1v. 147p., 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp108158.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

- **PROBLEMÁTICA**

Não é sinalizada.

- **TEMÁTICA**

Importância da linguagem e da mediação na prática pedagógica para promover o desenvolvimento do indivíduo.

- **OBJETIVOS**

Investigar a produção textual e as influências das ações pedagógicas, bem como a linguagem para a formação de conceitos formais da escrita textual, no transcorrer das aulas, podem contribuir para a aquisição de novos conhecimentos.

- **HIPÓTESES**

Não é sinalizada.

LEITURA DIRECIONADA ÀS SEÇÕES INTRODUTÓRIAS

T2

CTO9:

EJA, ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E LEITURA (ASSOCIADA À ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO)

REFERÊNCIA DO DOCUMENTO:

MONTEIRO, Mayla Myrina Bianchim. **A leitura e a escrita de pessoas com baixa visão adquirida: abordagem fonoaudiológica. Dissertação de Mestrado.** Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Ciências Médicas, **1v. 109p., 2010.** Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/308958/1/Monteiro_MaylaMyrinaBianchim_M.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

- **PROBLEMÁTICA**

Não é sinalizada.

- **TEMÁTICA**

A leitura e a escrita de sujeitos com baixa visão.

- **OBJETIVOS**

Verificar como as pessoas com baixa visão adquirida utilizam a leitura e a escrita em seu cotidiano.

Identificar as características pessoais dos sujeitos com baixa visão adquirida.

Verificar a utilização de auxílios ópticos e não ópticos por sujeitos com baixa visão adquirida nas atividades de leitura e escrita.

Verificar uso, frequência, finalidade da leitura e da escrita e sua prática de comunicação por sujeitos com baixa visão adquirida.

- **HIPÓTESES**

Não é sinalizada.

LEITURA DIRECIONADA ÀS SEÇÕES INTRODUTÓRIAS

T3

CTO10:

EJA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LEITURA (ASSOCIADA A ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO)

REFERÊNCIA DO DOCUMENTO:

SANTANA, Moema Karla Oliveira. A Língua Portuguesa na Educação Especial: Problematizando Leitura, Escrita e Mediação. 2011. 100p. Dissertação (Mestrado Acadêmico Em Linguística Aplicada). Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos, São Leopoldo. 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4043/Moema%20Karla%20Oliveira%20Santanna.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 ago. 2020.

- **PROBLEMÁTICA**

Não é sinalizada.

- **TEMÁTICA**

Situações de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por estudantes Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual (DI).

- **OBJETIVOS**

Relacionar as capacidades linguísticas de alunos com DI no contexto de ensino-aprendizagem da LP, considerando estudos sobre a DI e concepções dos Estudos Culturais sobre as diferenças.

Explicitar as concepções de ensino-aprendizagem de LP subjacentes aos documentos que regem o trabalho com LM na APAE-Educadora, considerando o que prescrevem os PCNs.

Refletir sobre dados de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita em LP por alunos com DI, verificando em que medida envolvem/implicam a mediação e práticas situadas de letramento.

- **HIPÓTESES**

Não é sinalizada.

LEITURA DIRECIONADA ÀS SEÇÕES INTRODUTÓRIAS

T4

CTO10:

EJA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E LEITURA (NÃO ASSOCIADA À ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO)

REFERÊNCIA DO DOCUMENTO:

Temporal, Patrícia. **Produção de material paradidático de Ciências para videntes e deficientes visuais**. 2013. 176f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação Científica para Professores de Biologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConcluSao.jsf?popup=true&id_trabalho=916644. Acesso em: 20 ago. 2020.

- **PROBLEMÁTICA**

Fato notório que a grande maioria das pessoas tem dificuldades ou mesmo não percebiam que o meio que as envolve está repleto de conhecimentos científicos que foram acumulados ao longo da história do desenvolvimento humano. Solicite a estas pessoas que observem o seu redor e que pensem se cada um daqueles objetos que os cercam poderia estar ali sem acumulação de conhecimentos. Colocado desta forma, muitas pessoas ficarão surpresas com a enorme quantidade de conhecimentos científicos que nos cerca. E em relação a Biologia? Será que estas mesmas pessoas conseguem perceber que as Ciências Biológicas estão presentes em seu dia a dia? Será que em situações reais, conseguem observar e entendê-las a ponto de poder utilizá-las em situações futuras?

- **TEMÁTICA**

Construção de material paradidático em Ciências Biológicas para a compreensão da linguagem da natureza.

- **OBJETIVOS**

Produzir um material paradidático em Ciências Biológicas que ajudasse na compreensão da linguagem da natureza

- **HIPÓTESES**

Não é sinalizada.

LEITURA DIRECIONADA ÀS SEÇÕES INTRODUTÓRIAS

T5

CTO9:

EJA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LEITURA (ASSOCIADA A ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO)

REFERÊNCIA DO DOCUMENTO:

ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de. **Sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual**. 2015. 162 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 30 set. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7151>. Acesso em: 20 ago. 2020.

- **PROBLEMÁTICA**

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

- **TEMÁTICA**

alfabetização e letramento do adulto com DI

- **OBJETIVOS**

analisar os sentidos e significados que adultos com DI atribuem à alfabetização e letramento e mais especificamente descrever as percepções de adultos com deficiência intelectual sobre leitura e escrita e caracterizar a influência de ambientes externos à escola na significação da alfabetização e do letramento.

- **HIPÓTESES**

Não é sinalizada.

LEITURA DIRECIONADA ÀS SEÇÕES INTRODUTÓRIAS**T6****CTO10:**

EJA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LEITURA (ASSOCIADA A ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO)

REFERÊNCIA DO DOCUMENTO:

AUADA, V. G. C. Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015%20-%20Viviane%20Auada.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

- **PROBLEMÁTICA**

Como as pessoas com deficiência intelectual se apropriam dos conceitos científicos presentes no gênero textual História em Quadrinhos mediados por meio de atividades sistematizadas na instituição escolar?

- **TEMÁTICA**

A educação da pessoa com deficiência intelectual e suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

- **OBJETIVOS**

Analisar o processo de apropriação dos conceitos científicos e, por conseguinte, o letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual, por meio do trabalho sistematizado com as histórias em quadrinhos na instituição escolar escolhida.

- **HIPÓTESES**

Não é sinalizada.

LEITURA DIRECIONADA ÀS SEÇÕES INTRODUTÓRIAS**T7****CTO9:**

EJA, ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E LEITURA (ASSOCIADA À ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO)

REFERÊNCIA DO DOCUMENTO:

SILVA, É. R. M.. Ensino de leitura e de escrita a adultos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos. 2017. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9700/SILVA_%c3%89rika_2018.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 20 ago. 2020.

- **PROBLEMÁTICA**

Não sinalizada.

- **TEMÁTICA**

A aquisição de repertórios de leitura e de escrita em adultos com deficiência intelectual (DI).

- **OBJETIVOS**

Avaliar a aquisição de repertórios de leitura e de escrita em adultos com deficiência intelectual (DI) que frequentavam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio de um procedimento de ensino de leitura e escrita informatizado.

- **HIPÓTESES**

Não é sinalizada.

LEITURA DIRECIONADA ÀS SEÇÕES INTRODUTÓRIAS

T8

CTO10:

EJA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LEITURA (ASSOCIADA A ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO)

REFERÊNCIA DO DOCUMENTO:

NASCIMENTO, Martha De Cassia. Interface entre eja e educação especial no município de guanambi: escolarização de estudantes com deficiência intelectual. 2017. 223f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5564180. Acesso em: 20 ago. 2020.

- **PROBLEMÁTICA**

Como se dá o processo de escolarização de estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual na rede municipal de Guanambi?

- **TEMÁTICA**

A escolarização de jovens e adultos com deficiência.

- **OBJETIVOS**

Averiguar quais as políticas educacionais adotadas no Estado da Bahia e no município de Guanambi para atender esses jovens e adultos com deficiência. O objetivo geral do estudo consistiu em descrever e analisar os processos de escolarização de estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual no município de Guanambi. Para alcançá-lo, traçaram-se alguns objetivos específicos: a) Compreender a organização e funcionamento da EJA na rede municipal de Guanambi ao receber alunos com deficiência intelectual e b) Caracterizar as práticas pedagógicas no processo de escolarização de estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual no município pesquisado.

- **HIPÓTESES**

Não é sinalizada.

T9**CTO10:**

EJA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LEITURA (ASSOCIADA A ESCRITA, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO)

REFERÊNCIA DO DOCUMENTO:

TRENTIN, Valeria Becher. **Escolarização de jovens com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2018. 212f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6307621. Acesso em: 20 ago. 2020.

LEITURA DIRECIONADA ÀS SEÇÕES INTRODUTÓRIAS

- **PROBLEMÁTICA**

Como ocorre (e como pode ocorrer) a escolarização dos jovens com deficiência intelectual matriculados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos?

- **TEMÁTICA**

A escolarização de jovens e adultos com deficiência.

- **OBJETIVOS**

Analisar o processo de escolarização dos jovens com deficiência intelectual na modalidade da EJA e as contribuições desse processo para a aprendizagem e autonomia. De modo mais específico, foram objetivos do estudo: Analisar a concepção dos professores sobre a EJA e sobre a Política de Educação Especial de SC no contexto do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA); Examinar as práticas de ensino adotadas na sala do Nivelamento, a partir das estratégias e mediações realizadas; Identificar os sentidos da escolarização na EJA para os jovens com deficiência intelectual; Construir experiências pedagógicas colaborativas de elaboração conceitual como possibilidade de ressignificação da escolarização dos jovens com deficiência intelectual na EJA.

- **HIPÓTESES**

Não é sinalizada.

APÊNDICE C: LEITURA DIRECIONADA ÀS SEÇÕES DE PERCURSO
METODOLÓGICA DOS 9 (NOVE) TRABALHOS DA ANÁLISE GERAL

T1

TÍTULO	Textualização e ação pedagógica: um estudo com aluno deficiente mental
AUTORIA	Josefa Fátima De Sena Freitas
ANO DE PUBLICAÇÃO	2008
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Dissertação
METODOLOGIA (abordagem e caráter da pesquisa, local e sujeitos pesquisados, pressupostos epistemológicos e metodológicos, os mecanismos de coleta e análise de dados)	<p>ABORDAGEM E CARÁTER DA PESQUISA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordagem qualitativa • Caráter pesquisa-ação <p>LOCAL E SUJEITOS PESQUISADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa foi realizada em um Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA) da rede pública do Estado do Paraná. • Os participantes da pesquisa foram dez estudantes com deficiência intelectual matriculados/as na Educação Especial da Educação de Jovens e Adultos de 5ª a 8ª séries – Fase II do Ensino Fundamental. <p>PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa está baseada Teoria Histórico-Cultural sob a ótica de Vygotsky e permeia a reflexões sobre os conceitos básicos como: linguagem/pensamento e desenvolvimento/mediação. <p>PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação que se utiliza do método da pesquisa-ação. Esta é caracterizada por envolver tanto o pesquisador como os sujeitos pesquisados, de forma interativa, na elaboração da investigação. <p>OS MECANISMOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa utilizou observação, entrevista e proposta de pesquisa, para ser desenvolvido com os/as estudantes participantes da pesquisa, baseada em Pécora (1992, p. 20). Vale destacar que nesta proposta utilizou-se: a produção de texto sem mediação educacional; aulas teóricas; e produção de texto sem mediação educacional.

T2

TÍTULO	A leitura e a escrita de pessoas com baixa visão adquirida: abordagem fonoaudiológica
AUTORIA	Mayla Myrina Bianchim Monteiro
ANO DE PUBLICAÇÃO	2010
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Dissertação
METODOLOGIA (abordagem e caráter da pesquisa, local e sujeitos pesquisados, pressupostos epistemológicos e metodológicos, os mecanismos de coleta e análise de dados)	<p>ABORDAGEM E CARÁTER DA PESQUISA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordagem quantitativa • Caráter exploratória <p>LOCAL E SUJEITOS PESQUISADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • No Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto” (CEPRE) foi o local onde aconteceram as entrevistas, isso porque havia maior viabilidade de sujeitos participar do Grupo de Reabilitação de Adolescente e Adultos do CEPRE/FCM/UNICAMP. • Os participantes da pesquisa foram 30 pessoas entre adultos-jovens 18 a 39 anos), adultos (40 a 59 anos) e idosos (acima de 60 anos), com de baixa visão adquirida, alfabetizados e participantes do Programa de Adolescentes e Adultos Deficientes Visuais do CEPRE, no período entre junho a dezembro de 2008. <p>PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa abrange discussões sobre: linguagem; linguagem escrita; recursos de tecnologia assistiva: auxílios não ópticos; deficiência visual; e baixa visão. <p>PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trata-se de um estudo exploratório que traz como característica ser um estudo preliminar com a finalidade de se entender um fenômeno investigado com mais precisão possível. Além disso, conforme a autora Monteiro (2010) permite que aqueles ao/as pesquisadores/as definir os problemas de sua pesquisa, formule hipótese de forma correta e escolha instrumentos que sejam adequados para auxiliar no processo investigativo. <p>OS MECANISMOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa utilizou questionário e entrevista.

T3

TÍTULO	A Língua Portuguesa Na Educação Especial: Problematizando Leitura, Escrita e Mediação
AUTORIA	Moema Karla Oliveira Santana
ANO DE PUBLICAÇÃO	2011
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Dissertação
METODOLOGIA (abordagem e caráter da pesquisa, local e sujeitos pesquisados, pressupostos epistemológicos e metodológicos, os mecanismos de coleta e análise de dados)	<p>ABORDAGEM E CARÁTER DA PESQUISA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordagem qualitativa • Caráter descritivo-reflexiva <p>LOCAL E SUJEITOS PESQUISADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa foi realizada na Escola da Associação de Pais e Amigos do Excepcionais (APAE-Educadora) em uma turma da Fase III – Alfabetização – EJA. Cabe ressaltar que no ano de 2009 a pesquisadora entrou em contato com a instituição fez observações na turma investigada, só que esta fazia parte da Fase II. Nesta época eram 11 estudantes da turma, mas em 2010, ano em que a pesquisa foi realizada, havia 10. Todos com diagnóstico de Deficiência Intelectual e com idades que variavam de 16 a 32 anos. <p>PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa está baseada Teoria Sócio-Histórica sob a ótica de Vygotsky e o processo de ensino e aprendizagem. Também traz apontamentos reflexivos sobre os conceitos de inclusão, deficiência intelectual e linguística aplicada. <p>PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação que se utiliza do método descritivo-reflexivo. <p>descritivo-reflexiva</p> <p>OS MECANISMOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para esta pesquisa foram utilizados como instrumentos de coleta e análise de dados: análise documental; observação (diário de campo); produção individual de texto instrucional; e os dados da aula de Língua Portuguesa (gravada).

T4

TÍTULO	Produção de material paradidático de ciências para videntes e deficientes visuais
AUTORIA	Patrícia Temporal
ANO DE PUBLICAÇÃO	2013
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Dissertação
METODOLOGIA (abordagem e caráter da pesquisa, local e sujeitos pesquisados, pressupostos epistemológicos e metodológicos, os mecanismos de coleta e análise de dados)	<p>ABORDAGEM E CARÁTER DA PESQUISA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trata-se de uma investigação que abrange a construção de um do livro Paradidático para o deficiente visual contribuindo no processo de Alfabetização Científica. <p>LOCAL E SUJEITOS PESQUISADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • O material foi construído a partir da relação da pesquisadora com Centro de Estudos de Jovens e Adultos Instituto Benjamin Constant (CEJA IBC) que atende alunos jovens e adultos deficientes visuais, baixa visão e videntes. Vale destacar que o CEJA IBC não possui turmas regulares e o atendimento é feito de forma individualizada, um aluno por vez. Os participantes para a elaboração foram um estudante cego matriculado em uma escola de cinema e estudantes deficientes visuais do CEJA IBC. <p>PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa traz apontamentos reflexivos sobre os conceitos de alfabetização científica, educação inclusiva e educação especial; tecnologias assistivas. <p>PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trata-se da elaboração de um material paradidático. <p>OS MECANISMOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para a elaboração do material um estudante cego matriculado em uma escola de cinema, que além de ser ator pretende se tornar um diretor foi convidado para contribuir com a produção de material didático para o deficiente visual. Além disso foram realizadas conversas informais com estudantes deficientes visuais do CEJA IBC, a fim de detectar temas de interesse.

T5

TÍTULO	Sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual
AUTORIA	Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar
ANO DE PUBLICAÇÃO	2015
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Tese
METODOLOGIA (abordagem e caráter da pesquisa, local e sujeitos pesquisados, pressupostos epistemológicos e metodológicos, os mecanismos de coleta e análise de dados)	<p>ABORDAGEM E CARÁTER DA PESQUISA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordagem qualitativa • Estudo de caso múltiplo <p>LOCAL E SUJEITOS PESQUISADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesquisadora nos informa que esta pesquisa foi realizada com participantes com deficiência Intelectual que já frequentaram diversos ambientes educativos, por exemplo, Apae e classe especial, outros Apae, classes especiais e EJA. Além disso, segundo ela, todos eles participaram de uma pesquisa sobre alfabetização e letramento desenvolvida por Shimazaki que foi publicada em 2006. Assim, a pesquisadora nos esclarece que dos 11 sujeitos participantes do referido estudo, foram selecionados cinco. Ainda, pontua que os outros seis participantes foram excluídos pelos seguintes motivos: dois se mudaram para outros municípios, um foi para o exterior, e três não foram localizados. A maior parte da coleta de dados foi realizada nas salas de aula do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Maringá (CAP/UEM). <p>PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa está baseada na Teoria Histórico-Cultural sob a ótica de Vygotsky e permeia a reflexões sobre os conceitos básicos como: deficiência intelectual e desenvolvimento humano alfabetização e letramento. <p>PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação que se utiliza do método de estudo de caso múltiplo, o qual pode incluir tanto estudo de caso único, ou seja, que é realizado com apenas um sujeito, como também pode ser realizado com casos múltiplos, isto é, abrangendo mais participantes e até mesmo organizações (com abordagens quantitativas e qualitativas).

	<p>OS MECANISMOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS</p> <ul style="list-style-type: none">• A pesquisa utilizou análise documental, entrevista semiestruturada e protocolo de avaliação de leitura e escrita.
--	--

T6

TÍTULO	Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual
AUTORIA	Viviane Gislaine Caetano Auada
ANO DE PUBLICAÇÃO	2015
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Dissertação
METODOLOGIA (abordagem e caráter da pesquisa, local e sujeitos pesquisados, pressupostos epistemológicos e metodológicos, os mecanismos de coleta e análise de dados)	<p>ABORDAGEM E CARÁTER DA PESQUISA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordagem qualitativa • Caráter pesquisa-ação <p>LOCAL E SUJEITOS PESQUISADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma unidade do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) de uma cidade do Norte do Paraná. A instituição oferece atendimento exclusivo para jovens e adultos desde 07/05/1985, regulamentado por meio da Resolução 1948/87. 65 • Segundo a pesquisadora foram adotados critérios para a participação dos sujeitos na pesquisa, a saber: primeiro, estar devidamente matriculado no CEEBJA, nas turmas comuns de atendimento individualizado, por entender que não teriam prejuízos ao se afastarem da sala de aula no período da intervenção; segundo, ser jovem ou adulto identificado com deficiência intelectual e que já se apropriou do sistema de escrita alfabética (para essa verificação ela aponta que utilizou-se os dados da secretaria escolar, como laudos médicos e avaliações psicopedagógicas); terceiro, consistiu na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos pelos sujeitos; além disso para os participantes curatelados foi exigido também, a assinatura do curador. Assim a pesquisadora demarca que participaram inicialmente da pesquisa seis sujeitos, sendo um do sexo feminino e cinco do sexo masculino, matriculados nas séries finais da Educação Básica, que atenderam a todos os critérios descritos. No entanto, dois participantes não foram contemplados na análise, porque, durante a intervenção, apresentaram muitas faltas, prejudicando o desenvolvimento do trabalho sistematizado junto ao grupo escolhido, o que inviabilizaria os resultados. <p>PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa está baseada em reflexões sobre os conceitos básicos como: educação especial; deficiência intelectual,

	<p>EJA; letramento e alfabetização; e a formulação de conceitos científicos dentro do viés da Teoria Histórico-Cultural sob a ótica de Vygotsky.</p> <p>PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none">• Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação que se utiliza do método da pesquisa-ação. Esta é caracterizada por envolver tanto o pesquisador como os sujeitos pesquisados, de forma interativa, na elaboração da investigação. <p>OS MECANISMOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS</p> <ul style="list-style-type: none">• A pesquisa utilizou observação, entrevista e proposta de pesquisa, para ser desenvolvido com os/as estudantes participantes da pesquisa e a intervenção.
--	---

T7

TÍTULO	Ensino de leitura e de escrita a adultos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos
AUTORIA	Érika Rímoli Mota da Silva
ANO DE PUBLICAÇÃO	2017
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Dissertação
METODOLOGIA (abordagem e caráter da pesquisa, local e sujeitos pesquisados, pressupostos epistemológicos e metodológicos, os mecanismos de coleta e análise de dados)	<p>ABORDAGEM E CARÁTER DA PESQUISA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordagem qualitativa • Pesquisa experimental <p>LOCAL E SUJEITOS PESQUISADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa foi realizada numa escola regular que ofertava a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A escola disponibilizou uma sala para condução das atividades. • Os participantes da pesquisa foram três adultos com deficiência intelectual, com idades entre 26 e 37 anos e que frequentavam a EJA há mais de dois anos. Apenas o participante P1 frequentava a escola especial no contraturno, no entanto os demais participantes já frequentaram escola especial anteriormente. <p>PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não há apontamentos diretos. <p>PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação que se utiliza do método da pesquisa experimental. Para caracterizar a capacidade de funcionamento intelectual dos participantes, aplicou-se o WAIS III (Escala de inteligência Wechsler para adultos). Ainda, segundo a pesquisadora é uma pesquisa de delineamento de sujeito único (sujeito como seu próprio controle), sendo uma pesquisa experimental com delineamento de pré-teste e pós-teste. <p>OS MECANISMOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de Leitura e Escrita (DLE) (FONSECA, 1997; DE SOUZA; DE ROSE; HANNA, 1996) • Questionário.

	<ul style="list-style-type: none">• Análise e o tratamento dos dados foram feitos a partir do desempenho individual de cada um dos participantes no decorrer do ensino e nos desempenhos nas avaliações realizadas ao longo do procedimento. Em relação aos desempenhos nos passos de ensino, foram avaliados em relação ao número de sessões realizadas até critério de aprendizagem e o tempo de duração de cada sessão (em minutos). No que concerne às avaliações realizadas, foram comparados os desempenhos nas habilidades de leitura e de escrita (DLE) antes (pré-teste) e depois (pós-teste) da aplicação do Módulo 1 do programa de ensino de leitura e de escrita. Também foram comparados os desempenhos em relações de leitura e de escrita nas avaliações de pré- e pós-teste de Unidades e em testes extensivos (realizados na metade do programa intermediário e ao final).
--	--

T8

TÍTULO	Interface entre EJA e educação especial no município de Guanambi: escolarização de estudantes com deficiência intelectual
AUTORIA	Martha de Cássia Nascimento
ANO DE PUBLICAÇÃO	2017
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Tese
METODOLOGIA (abordagem e caráter da pesquisa, local e sujeitos pesquisados, pressupostos epistemológicos e metodológicos, os mecanismos de coleta e análise de dados)	<p>ABORDAGEM E CARÁTER DA PESQUISA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordagem qualitativa • Caráter descritiva exploratória (valorizando o aspecto etnográfico em educação) <p>LOCAL E SUJEITOS PESQUISADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa de campo foi desenvolvida na escola Jardim Florido A Escola Municipal • Segundo a pesquisadora os/as participantes da pesquisa foram: três estudantes identificados com DI na EJA; três professoras do ensino fundamental responsáveis pelo ensino da leitura e da escrita das classes de EJA; e uma coordenadora da EJA do município. <p>PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa está baseada em reflexões sobre os conceitos básicos como: educação especial; deficiência intelectual, EJA; e escolarização e alfabetização. <p>PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação que se utiliza do método da pesquisa-ação. Esta é caracterizada por envolver tanto o pesquisador como os sujeitos pesquisados, de forma interativa, na elaboração da investigação. <p>OS MECANISMOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para esta pesquisa foram utilizados como instrumentos de coleta e análise de dados: análise documental; observação (diário de campo); e entrevistas

T9

TÍTULO	Escolarização de jovens com deficiência intelectual na Educação de Jovens E Adultos (EJA)
AUTORIA	Valéria Becher Trentin
ANO DE PUBLICAÇÃO	2018
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Tese
METODOLOGIA (abordagem e caráter da pesquisa, local e sujeitos pesquisados, pressupostos epistemológicos e metodológicos, os mecanismos de coleta e análise de dados)	<p>ABORDAGEM E CARÁTER DA PESQUISA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordagem qualitativa • Caráter etnográfico <p>LOCAL E SUJEITOS PESQUISADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa de campo foi desenvolvida no CEJA é reconhecido legalmente pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) de cada unidade federativa do Brasil como Associação de Funcionários, Professores e Alunos (AFPAC). No estado de Santa Catarina, há 40 Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), todos vinculados à Secretaria de Estado da Educação e sob a responsabilidade da respectiva Gerência Regional de Educação (GERED). O CEJA no qual se realizou a pesquisa está sob a responsabilidade da 17ª GERED, localizada na cidade de Itajaí. • Segundo a pesquisadora os/as participantes da pesquisa foram: dois estudantes identificados com DI na EJA; (duas) Professoras Regentes, 2 (duas) Segundas Professoras e 1 (uma) Professora da Sala de Recursos Multifuncionais, pois essas participam do processo de escolarização na turma de Nivelamento dos jovens selecionados. <p>PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa está baseada na Teoria Histórico-Cultural sob a ótica de Vygotsky e permeia a reflexões sobre os conceitos básicos como: deficiência intelectual e desenvolvimento humano alfabetização e letramento. <p>PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação que se utiliza do método da pesquisa-ação. Esta é caracterizada por envolver tanto o pesquisador como os sujeitos pesquisados, de forma interativa, na elaboração da investigação.

	<p>OS MECANISMOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS</p> <ul style="list-style-type: none">• Para esta pesquisa foram utilizados como instrumentos de coleta e análise de dados: entrevistas semiestruturadas com os participantes; observação participante em sala de aula; diário de campo; e filmagens sobre o contexto de sala de aula. Também foram utilizadas a análise de conteúdo e para a análise das filmagens em sala de aula, utilizou-se a análise microgenética.
--	--