

ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ASPECTOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO¹

Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar²
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda³
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

RESUMO

Para estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural, as mudanças de comportamento que ocorrem durante o processo de desenvolvimento possibilitam os avanços na transformação da criança em um adulto cultural. Os processos mentais superiores – memória, percepção, pensamento, imaginação e vontade – propiciam a introdução no mundo dos símbolos, os quais são mediados pelas influências socioculturais e regidos pelas leis da internalização. Quando a linguagem é imposta sem conexão com a realidade e sem significado, torna-se apenas uma habilidade técnica e mecânica, pois os educandos não se envolvem com a essência da língua. A partir dessa premissa, objetivamos, neste texto, refletir a respeito da apropriação da leitura e escrita por adultos com Deficiência Intelectual (DI). Desenvolvemos assim, um estudo qualitativo do tipo bibliográfico respaldado principalmente nas contribuições de Vygotsky e Luria. Acreditamos que pouca atenção é dada à linguagem escrita como tal, já que, geralmente, o professor começa pelo aspecto técnico e esquece a função social para qual a escrita foi criada, ou seja, para registro, expressão e comunicação, e isso se agrava quando o educando tem DI. O estudo, amparado nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, evidenciou, no caso de pessoas com DI, diante de um entorno sociocultural em que mediadores sejam escassos ou inexistentes, com poucas oportunidades de interação social efetivamente ofertadas, que é a escola, por meio da instrução formal, que potencializará a formação desses signos linguísticos, indispensáveis à formação dos conceitos científicos.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Adultos; Alfabetização e Letramento.

¹ Este texto é parte Tese de Doutorado em Educação Especial, intitulada “Sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual”, defendida em 2015, na Universidade Federal de São Carlos/SP.

² Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Adjunta no Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) na Universidade Estadual de Maringá (UEM), coordenadora e docente no Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UEM) Maringá, PR, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Colombo, 5790 - Zona 7, Maringá - PR, 87020-900. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0436-6718>. E-mail: garalencar@uem.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pós Doutorado no Centro de Pesquisa Italiano (CNR – Roma) e na Universitat de Barcelona (UB). Atualmente é professora Associada I da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no Curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial- PPGEEs. Endereço para correspondência: Rod. Washington Luís, s/n - Monjolinho, São Carlos - SP, 13565-905. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3250-1374>. E-mail: clacerda@ufscar.br.

ADULTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY: ASPECTS OF ALPHABETIZATION AND LITERACY

ABSTRACT

For scholars of Cultural-Historical Psychology, the changes in behavior that occur during the developmental process enable advances in the transformation of the child into a cultural adult. The higher mental processes – memory, perception, thought, imagination and will – provide the introduction into the world of symbols, which are mediated by sociocultural influences and governed by the laws of internalization. When language is imposed without connection to reality and without meaning, it becomes only a technical and mechanical skill, because students do not engage with the essence of language. From this premise, we aim, in this text, to reflect on the appropriation of reading and writing by adults with Intellectual Disability (ID). We thus developed a qualitative bibliographic study based mainly on the contributions of Vygotsky and Luria. We believe that little attention is given to written language as such, since, generally, the teacher begins with the technical aspect and forgets the social function for which writing was created, that is, for registration, expression, and communication, and this is aggravated when the student has ID. The study, supported by the assumptions of Historical-Cultural Psychology, evidenced, in the case of people with ID, in the face of a sociocultural environment in which mediators are scarce or nonexistent, with few opportunities for social interaction effectively offered, that it is the school, through formal instruction, that will enhance the formation of these linguistic signs, indispensable for the formation of scientific concepts.

Keywords: Intellectual Disability; Adults; Alphabetization and Literacy.

ADULTOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: ASPECTOS DE ALFABETIZACIÓN Y LECTOESCRITURA

RESUMEN

Para los estudiosos de la Psicología Histórico-Cultural, los cambios de comportamiento que ocurren durante el proceso de desarrollo posibilitan avances en la transformación del niño en un adulto cultural. Los procesos mentales superiores -memoria, percepción, pensamiento, imaginación y voluntad- proporcionan la introducción al mundo de los símbolos, que están mediados por influencias socioculturales y regidos por las leyes de la interiorización. Cuando el lenguaje se impone sin conexión con la realidad y sin significado, se convierte en una habilidad técnica y mecánica, ya que los aprendices no se involucran con la esencia del lenguaje. A partir de esta premisa, pretendemos, en este texto, reflexionar sobre la apropiación de la lectura y la escritura por parte de adultos con Discapacidad Intelectual (DI). Así, desarrollamos un estudio bibliográfico cualitativo basado principalmente en las aportaciones de Vygotsky y Luria. Creemos que se presta poca atención a la lengua escrita como tal, ya que, por lo general, el docente parte del aspecto técnico y se olvida de la función social para la que se creó la escritura, es decir, para el registro, la expresión y la comunicación, y esto se agrava cuando el estudiante tiene cédula. El estudio, apoyado en los presupuestos de la Psicología Histórico-Cultural, mostró, en el caso de las personas con DI, ante un entorno sociocultural en el que los mediadores son escasos o inexistentes, con pocas oportunidades de interacción social efectivamente ofrecidas, lo que es la escuela, a través de la instrucción formal, la que potenciará la formación de estos signos lingüísticos, indispensables para la formación de los conceptos científicos.

Palabras clave: Discapacidad intelectual; adultos; Alfabetización y lectoescritura.

PALAVRAS INICIAIS SOBRE LEITURA E ESCRITA

No início do século XX, com o intuito de ampliar a compreensão sobre os aspectos da escrita e entendendo que a entrada na escola é um ponto de referência para o início da constituição da memória mediada externamente, Vygotsky e Luria

(1996) desenvolveram estudos sobre O TEMA e trouxeram várias contribuições para a área da Educação. A partir dessa premissa, este texto tem por objetivo refletir a respeito da apropriação da leitura e escrita por adultos com Deficiência Intelectual (DI). Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica respaldada em autores da psicologia histórico-culturais, tais como Vygosty e Luria (1996), e da educação como Smolka (2003), Mortatti (2006, 2010), Soares (2002, 2003), Gontijo (2008), Kleiman (2012), dentre outras, que sustentam teoricamente o estudo.

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

Quando a linguagem é imposta sem conexão com a realidade e sem significado, torna-se apenas uma habilidade técnica e mecânica, pois os educandos não se envolvem com a essência da língua. Vygotsky (2007) afirma que pouca atenção era dada à linguagem escrita como tal, já que, geralmente, o professor começa pelo aspecto técnico e esquece a função social para qual a escrita foi criada, ou seja, para registro, expressão e comunicação.

O autor confere destaque à fala e a descreve como elo mediador para chegar à escrita. Assim, antes de nos apropriarmos da escrita, em um primeiro momento, aprendemos observando a ação dos outros, para, depois, incorporarmos a escrita aos nossos conhecimentos. De acordo com as proposições de Vygotsky (2007), as primeiras relações que estabelecemos com os objetos de conhecimento ocorrem de forma externa, ou seja, de forma intersíquica, para, posteriormente, serem internalizados e começarem a fazer parte do repertório, de maneira intrapsíquica.

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

A mediação é vista como central no processo de desenvolvimento do homem, pois é por meio dela que as Funções Psicológicas Superiores (FPS), as quais são tipicamente humanas, desenvolvem-se. A propósito, o desenvolvimento das FPS se relaciona com ações intencionais: planejamento e imaginação, enquanto as Funções Psicológicas Elementares (FPE) são vinculadas ao que é biológico, nato, extintivo, reflexo.

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

No primeiro domínio, as primeiras marcas impressas (rabiscos, traços), concebidas como ato de desenhar, evidenciam-se como resultado dos gestos da mão, os quais são entendidos como um momento preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita. Posteriormente, as representações gráficas começam a designar objetos. Os desenhos começam a ser realizados a partir daquilo que conhecemos e não daquilo que vemos, já que desenhamos de memória sem olhar para a pessoa ou objeto.

O segundo domínio une gestos e linguagem escrita por meio do simbolismo no brinquedo, ou seja, nos jogos simbólicos. Nessa fase, os objetos começam a denotar outros e se tornam os seus signos. O importante não é o objeto em si ou a sua similaridade com o real, mas a possibilidade de executar um gesto representativo. Os objetos adquirem uma função de signo com características próprias e o brinquedo representa um estágio embrionário, o qual será remetido à escrita. Porém, isso só

ocorre quando o indivíduo evolui para o simbolismo de segunda ordem, ou seja, quando descobre que pode desenhar ou representar, além de “coisas”, a fala.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

No início de grafia com característica de escrita simbólica, é possível perceber características de escrita simbólica. O indivíduo é capaz de ler o que escreve, sai do nível de imitação mecânica e começa a utilizar a escrita por imagens (pictográfica) como recurso, quando não conhece as letras. O avanço para a pictografia ocorre quando quantidades e formas começam a ser usadas. O desenho passa a ser uma forma de recordar, começando a convergir para uma atividade intelectual complexa. A princípio, pode representar brincadeiras e, depois, torna-se um meio de registro.

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

Vale ressaltar que a sistematização feita por Luria (2006) não é imutável, como foi explicitado e ratificado, também, por Vygotsky (2007), pois a apropriação da linguagem escrita se constitui por processos de involuções e evoluções, ou seja, não segue uma linearidade de evoluções. Há idas e vindas, ocorrem modificações, muitas vezes, imprevistas, interrupções, metamorfoses, continuidades e descontinuidades, sucessos e insucessos, nas tentativas de escrita. Portanto, não há uma idade específica para acontecer e a passagem por um desses estágios não necessariamente significa que ele esteja totalmente superado. Os processos de involuções e evoluções permanecerão, pois se trata de um processo histórico e singular que envolve a produção de sentidos, a qual, por sua vez, é marcada pelas emoções.

Em relação ao adulto com DI, não é diferente. Não há uma idade fixa para aprender, desde que se considerem, dentre outros aspectos, a plasticidade cerebral, as mediações e as oportunidades de vivenciar situações significativas. Nesse ínterim, podemos afirmar que o desenvolvimento dos adultos com DI ocorre por meio de mediações e, no contexto de sala de aula, cabe ao professor observar e investigar os conhecimentos que os alunos trazem à escola, a fim de intervir, de forma consciente e planejada, e reorganizar tais conhecimentos, elevando-os a outro patamar.

É nesse aspecto que trazemos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois se configura em um espaço de trabalho no qual o professor pode atuar para ampliar os conhecimentos do aprendiz. Para avançarmos de uma zona para outra, ou seja, do real para o proximal, é necessário conhecermos o que a pessoa com DI pode realizar sem ajuda (zona de desenvolvimento real) e o que ela pode realizar com a ajuda do outro (zona de desenvolvimento proximal). A ZDP se configura, assim, em um aspecto importantíssimo, porque indica as possibilidades de desenvolvimento.

O VELHO E O NOVO EM RELAÇÃO AO ENSINO DA ESCRITA

Para uma melhor compreensão dos processos de leitura e escrita e suas múltiplas facetas, faz-se necessária uma imersão no contexto histórico para entendermos o que é concebido como ultrapassado ou tradicional e o que é revolucionário no ensino da leitura e escrita.

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

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

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

Mortatti (2010), por sua vez, amplia um pouco mais esses períodos, fazendo uma divisão em quatro momentos específicos. O primeiro momento (1876 a 1890) – É abalizado pela defesa do método sintético e destaca que no final do Império brasileiro, o ensino carecia de organização. Nesse período, registravam-se poucas escolas, as quais abrigavam alunos de todas as séries. Para o ensino da “leitura”, era utilizado o método sintético (da “parte” para o “todo”). Nesse método, apresentavam-se, primeiramente, as letras e os seus nomes (soletração/alfabético); os seus sons (método fônico); ou as famílias silábicas (método da silabação), sempre em “ordem crescente de dificuldade”. Posteriormente, ensinava-se a ler palavras e frases isoladas. Já em relação à escrita, o ensino era por meio de cópia, ditados, formação de frases,

ênfaticamente o desenho correto das letras, portanto, restringia-se, fortemente, ao ensino de caligrafia e ortografia correta da língua.

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

O terceiro momento (1920 até 1970) descrito pela autora se caracteriza pela conciliação entre o método sintético e o analítico. Nesse período, passaram-se a utilizar métodos mistos, ainda envolvendo a caligrafia, ou ecléticos. A partir da década de 1920, em decorrência da “autonomia didática”, entraram em vigor os chamados métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa). Há, então, uma tendência de relativização da importância resultante das revolucionárias bases psicológicas da alfabetização em que se mediam os níveis de maturidade para o aprendizado da leitura e escrita, por meio de testes que organizavam classes homogêneas, com o intuito de garantir a eficácia da alfabetização. O aprendizado da leitura e escrita passa a envolver “[...] uma questão de ‘medida’, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade [...]” (Mortatti, 2006, p. 9). Tanto o ensino da leitura quanto o da escrita demandavam um período preparatório. Nessa fase, que se estendeu até 1970, aproximadamente, funda-se uma nova tradição subordinada às de ordem psicológica, como afirmado anteriormente.

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

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

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

A esse respeito, há um consenso entre esses pesquisadores quando definem a alfabetização, praticada nas instituições de ensino, como aquisição da escrita na condição de um código, ou seja, a capacidade de codificar e decodificar símbolos. A alfabetização, ainda no tempo presente, é concebida como processo pelo qual se

adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, isto é: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas, ou seja,

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

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

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

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

Isso remete, diretamente, a uma parcela específica da população que vivencia o fracasso escolar no que diz respeito à apropriação do sistema de escrita, quais sejam, as pessoas com DI. É notório que o acesso à instituição já se faz presente, mas a alfabetização e, por conseguinte, o letramento ainda não são viabilizados, pois as leis básicas do desenvolvimento do ser humano não são suprimidas, dando-se maior

visibilidade à patologia. As condições de ensino na escola apresentam inúmeras defasagens que não impactam apenas o aluno com deficiência, mas todos os alunos.

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

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

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

Já não basta desenhar letras, decifrar códigos ou simplesmente ler o que está posto, mas é necessário compreender as transformações culturais, sociais, políticas e tecnológicas ocorridas na sociedade contemporânea e que chegam aos sujeitos sociais por gêneros textuais diversificados, dos quais não se pode eximir da convivência e dos usos, se tivermos em vista a formação de cidadãos atuantes e participativos. (Pires et al, 2007, p.63-64)

Os conceitos de alfabetização e letramento estão correlacionados, ou seja, a alfabetização é concebida como um processo inicial e o letramento como um processo que segue para o resto da vida e que se relaciona com o uso social que a pessoa faz da

escrita. O letramento não pode ser concebido como uma coisa única. As concepções comumente difundidas de letramento, de acordo com Street (2014), comportam dois pares de conceitos: os *modelos de letramento* (autônomo e ideológico) e os *componentes do fenômeno do letramento* (eventos de letramento, práticas de letramento e práticas comunicativas).

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

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

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

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

Para o desenvolvimento conceitual do letramento com vistas ao modelo ideológico, faz-se necessária uma reavaliação da importância do contexto na análise linguística que supra a “[...] grande divisão por conceitos mais ricos e menos etnocêntricos” (Street, 2014, p. 173). Na tentativa de romper com essa divisão, Street

(2014) sugere pesquisas sobre a oralidade e o letramento. Nesse sentido, o autor emprega e desenvolve os *componentes do fenômeno do letramento*, dividindo-os em eventos de letramento, práticas de letramento e práticas comunicativas.

Por evento de letramento, subentendem-se “[...] qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (Heath, 1982 *apud* Street, 2014, p. 173). Soares (2003) partilha dessa concepção e a completa afirmando que os eventos de letramento podem ocorrer de várias formas: na interação face a face (interagir oralmente com a mediação da leitura ou escrita de uma notícia de jornal, de um texto, por exemplo), na interação a distância entre autor-leitor ou leitor-autor (carta, anúncio, livro, por exemplo).

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

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

Marcuschi (2007) também comunga dessa concepção e afirma que, do movimento entre os eventos de letramento e as práticas de letramento, emergem-se as práticas comunicativas. Se, por um lado, os eventos e as práticas de letramento são mediados por textos escritos, por outro, os eventos orais ou atos comunicativos que ocorrem nesse processo são mediados e transmitidos por textos falados. Ademais, o letramento é, segundo o autor, uma prática comunicativa complexa e rica.

O letramento, conforme descrito por Street (2014), é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e escrita, por isso é um conjunto de práticas,

ou seja, letramentos. Marcuschi (2010, p. 21) acrescenta que o letramento “[...] distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo”.

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

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

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

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

Assim, tomando-se esse processo como dimensão individual, o termo letramento é visto como um atributo pessoal, posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever. Mais especificamente, tomando-se a dimensão social, ela não pode ser concebida, pura e simplesmente, como um conjunto de habilidades individuais, e sim como um “[...] conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem” (Mortatti, 2004, p. 105).

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

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

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

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

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

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

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

Do ponto de vista da autora, não existe “grau zero” de letramento em sociedades modernas; existem “graus de letramento”, sem a admissão de sua inexistência. Segundo Tfouni (2006), nessas sociedades, há o desenvolvimento científico e tecnológico, resultante do letramento, mas também há um desenvolvimento correlacionado ao nível individual ou de pequenos grupos sociais, o que independe da alfabetização e da escolarização.

O ADULTO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

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

Nas duas últimas décadas, teoricamente, foram oferecidas vagas e condições de matrículas para essa população. Contudo, mesmo com o espaço garantido, “[...] condições de permanecerem e serem bem-sucedidos em sua trajetória escolar, ainda é meta a ser alcançada” (Siems, 2012, p. 63).

As produções científicas sobre alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual se configuram como um campo de conhecimento que necessita ser estudado. Embora existam muitas pesquisas sobre alfabetização e letramento de pessoas com deficiência intelectual, percebe-se que a maioria foi desenvolvida junto a crianças. Entretanto, se, por um lado, a alfabetização de adultos com DI não está sendo tratada com expressividade no conjunto das produções científicas nacionais, por outro, alguns estudiosos têm se preocupado com a temática e sinalizado as possibilidades de desenvolvimento para essa faixa etária. Pesquisas como as de

Shimazaki (2006), Bins (2007), Afonso (2011), Santos (2012) e Cruz (2013) apresentam resultados significativos referentes ao processo de alfabetização e letramento de adultos com DI.

Shimazaki (2006) desenvolveu uma pesquisa, no município de Maringá/PR, sobre o processo de alfabetização e letramento de jovens e adultos com deficiência intelectual, com o objetivo de comparar o grau de letramento, o nível de compreensão de leitura e a produção escrita de 11 sujeitos, antes e depois de um programa de práticas de letramento, por meio de uma pesquisa-ação. A partir dos resultados alcançados, Shimazaki (2006) constatou que os sujeitos passaram a adotar uma postura mais reflexiva sobre a leitura e escrita após a intervenção, bem como maiores possibilidades de produção de textos com coerência e utilização da leitura e escrita em situações reais do cotidiano. Contudo, os sujeitos leem e escrevem apenas palavras soltas e pequenas frases e a prática social da leitura e escrita é restrita, o que dificulta, dentre outros aspectos, a inserção no mercado de trabalho.

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

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

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

O estudo de Cruz, publicado no ano de 2013, versou sobre a acessibilidade cognitiva para o letramento de jovens com DI. A investigação teve por objetivo descrever os procedimentos voltados para a acessibilidade cognitiva utilizados na concepção e no desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem – *Avaler* –, em uma pesquisa sobre práticas de letramento para jovens com deficiência intelectual fundamentada em teorias construtivistas. Por meio de uma pesquisa-ação junto a dois professores e nove alunos de uma escola especializada, Cruz (2013) empregou um

software de apresentação e um editor de textos, em que os alunos escreviam com e sem mediação do professor. Também realizou atividades on-line, com o uso de site de buscas, de provedor de correio eletrônico, leitura de matéria de revista eletrônica, “videokê” (videoclipes com legenda para cantar a música) e o *Avaler*, desenvolvido especialmente para a pesquisa, atividades estas caracterizadas como “práticas de letramento”, durante dez meses. Os resultados evidenciaram interesse dos alunos pelas atividades propostas e a efetuação espontânea de tentativas de leitura e escrita, bem como associações de ideias e compreensão de textos apresentados no *Avaler*, o qual foi concebido a partir da Teoria da Flexibilidade Cognitiva.

Mediante o exposto, é factual que todas as pesquisas destacam a necessidade de um olhar mais atento para essa faixa etária. Um olhar, aliás, que redimensione as práticas pedagógicas considerando não somente a idade mental, mas a idade cronológica, as possibilidades de desenvolvimento e outras especificidades dos alunos, e que se debruce sobre o estudo de intervenções pedagógicas sistematizadas que as levem em consideração.

A partir dos resultados das pesquisas apresentadas, observa-se um esforço de os pesquisadores colocarem em pauta questões referentes à alfabetização e ao letramento do adulto com DI. Adultos com DI, geralmente, têm as habilidades de compreensão e interpretação comprometidas quando as mediações (pedagógicas e semióticas) são inadequadas, escassas ou inexistentes e têm poucas oportunidades de manusear materiais para leitura e escrita, o que dificulta o processo de desenvolvimento e, por conseguinte, de significação do processo de alfabetização e de letramento. Concordamos com Shimazaki (2006) e Bins (2007) que a apropriação da leitura e da escrita na perspectiva do letramento pelo adulto com DI é possível, porém as práticas escolares são incipientes e desvinculadas da realidade dos alunos.

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

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

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

Sob esse prisma, não podemos desconsiderar, também, as práticas comunicativas, as quais são resultantes de eventos e práticas de letramento que perpassam por textos escritos e falados; portanto, não podem ser negligenciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos objetivos da escola é permitir que os alunos participem de práticas sociais de leitura e escrita (letramentos). Para cumprir com esse objetivo, faz-se imperioso considerar os “multiletramentos ou letramentos múltiplos, os letramentos semióticos e os letramentos críticos e protagonistas” (Rojo, 2009, p. 101).

Logo, a fim de que isso se efetive, Kleiman (2005, p. 10) chama a atenção quanto à postura do professor. Segundo a autora,

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

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

Urge a necessidade de pesquisas que contemplem essa faixa etária, de modo a trazer para o cenário educacional contribuições que possam romper com uma escolarização deficitária responsável por níveis precários de alfabetização e letramento e dificuldades ou desinteresse em relação à escrita.

A perspectiva do alfabetizar letrando deve ser concebida desde o momento em que a pessoa – com DI ou não – ingresse na escola. Temos, enquanto professores, de prover as melhores ferramentas para que as FPS se desenvolvam. O nosso olhar deve ser prospectivo e não limitado, pois, só assim, poderemos vislumbrar uma escola que permita às pessoas com DI, além do acesso a esse espaço, um ensino com qualidade.

Por fim, concluímos que no caso específico de pessoas com DI, diante de um entorno sociocultural em que mediadores sejam escassos ou inexistentes, com poucas oportunidades de interação social efetivamente ofertadas, é a escola, por meio da instrução formal, que potencializará a formação desses signos linguísticos, indispensáveis à formação dos conceitos científicos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, P. B. **Aplicação de um programa informatizado de ensino de leitura e escrita por familiares de indivíduos com deficiência intelectual**. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

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

BINS, K. L. G. **Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais**. 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá – bé – bi – bó – bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CRUZ, M. L. R. M. da. **Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual**. 2013. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GONTIJO, C. M. M. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2023.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas. Mercado das Letras, 2012. p. 15-61.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-189.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (org.). **Fala e escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 31-55.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização: método sociolinguístico**. Consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: Unesp, 2004 (Coleção Paradidáticos; Série Educação).

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO “ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE”, 2006, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, ago. 2010.

- PIRES, M. D. G. P., COSTA, M. C. F., & FERREIRA, L. G. Alfabetização e letramento: concepções e práticas. **Linguagens, Educação E Sociedade**, (17), 63–74, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1434>
- ROJO, R. **Letramento múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTOS, S. C. E. **Ensino de leitura e escrita para aprendizes com deficiência intelectual**. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SHIMAZAKI, E. M. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental**. 2006. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, 2012.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.
- SOUZA I. P.; BARBOSA, M. L. F. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo horizonte: Autêntica, 2006.
- STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.
- VOVIO, C. L.; KLEIMAN, A. B. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KQBhx9wCLKJnNH5Wpb7vsXw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2023.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Dis. S.A., 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson L. Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos mentais superiores. Tradução de José Cipolla Neto *et al.* 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

HISTÓRICO

Submetido: 11 de Ago. de 2023.

Aprovado: 20 de Dez. de 2024.

Publicado: 03 de Jan. de 2025.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

ALENCAR, G. R.; LACERDA, C. B. F. Adultos com deficiência intelectual: aspectos da alfabetização e letramento. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 29, n.59, 2025, eISSN: 2526-8449