



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA  
CURSO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (2025)**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES EM PROCESSO DE  
INVESTIGAÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS<sup>1</sup>**

Francisco Cleiton Limeira de Sousa<sup>2</sup>

Ananias Agostinho da Silva<sup>3</sup>

**RESUMO**

O presente artigo aborda a alfabetização e o letramento de estudantes em processo de investigação de deficiência intelectual (DI) matriculados nos 5º/6º termos na EJA, da EMEB Arlindo Miguel Teixeira, em São Bernardo do Campo - SP. A proposta pretendeu considerar as dificuldades apresentadas na aquisição do código escrito da língua portuguesa, ao longo do primeiro semestre de 2025.1, considerando fatores sociais, neurológicos e característicos do público-alvo. A partir disso, questionamos que estratégias/metodologias são relevantes à alfabetização e ao letramento de estudantes com deficiência intelectual matriculados nos 5º/6º termos na EJA da EMEB AMT em SBC - SP? Frente a tal contexto, temos como objetivo geral compreender os processos de alfabetização e letramento dos estudantes com deficiência intelectual matriculados nos 5º/6º termos na Educação de Jovens e Adultos na EMEB Arlindo Miguel Teixeira, em São Bernardo do Campo - SP. No que se refere aos objetivos específicos: a) identificar principais desvios/inadequações linguísticas cometidas pelos discentes; b) ampliar a discussão sobre DI e EJA; c) propor estratégias de ensino-aprendizagem para alunos com DI. É pertinente, portanto, desenvolver pesquisas e reflexões no campo da educação inclusiva, com foco em práticas pedagógicas capazes de agregar a diversidade de alunos presentes na escola, sobretudo na EJA, além de apresentar as potencialidades dos discentes, a partir de relatos de experiências, ancorados na linguística aplicada, conforme contribuições de, dentre outros, BRASIL (1988); (2019), Soares (1998), Oliveira (2008). Apesar de apresentarem uma série de desvios/inadequações, os alunos progredem no nível de

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso apresentado/defendido para a Especialização em Atendimento Educacional Especializado, em 31 de outubro de 2025 como requisito parcial para obtenção do título de Especialista junto a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

<sup>2</sup> Orientando do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/2871856865525080>. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3755-4069>. E-mail: [francisco.sousa38433@alunos.ufersa.edu.br](mailto:francisco.sousa38433@alunos.ufersa.edu.br).

<sup>3</sup> Orientadora do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/6624168203166513>. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5442-5133>. E-mail: [ananias.silva@ufersa.edu.br](mailto:ananias.silva@ufersa.edu.br).

aquisição da alfabetização e dos letramentos.

**Palavras-chave:** Alfabetização e letramento. Deficiência Intelectual. EJA.

## RESUMEN

Este artículo aborda la adquisición de la alfabetización de estudiantes en investigación por discapacidad intelectual (DI) matriculados en los años 5 y 6 de Educación para Adultos (EJA) en la EMEB Arlindo Miguel Teixeira, en São Bernardo do Campo, SP. Proponemos considerar las dificultades presentadas en la adquisición del código escrito de la lengua portuguesa a lo largo del primer semestre de 2025.1, considerando factores sociales, neurológicos y específicos de la población. Con base en esto, cuestionamos qué estrategias/metodologías son relevantes para la adquisición de la alfabetización de estudiantes con discapacidad intelectual matriculados en los años 5 y 6 de Educación para Adultos (EJA) en la EMEB AMT en SBC, SP. Dado este contexto, nuestro objetivo general es comprender el proceso de adquisición de la alfabetización de estudiantes con discapacidad intelectual matriculados en los años 5 y 6 de Educación para Adultos en la EMEB Arlindo Miguel Teixeira, en São Bernardo do Campo, SP. En cuanto a los objetivos específicos: a) identificar las principales deficiencias lingüísticas del alumnado; b) ampliar el debate sobre la DI y la EJA; c) proponer estrategias de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con DI. Por lo tanto, es pertinente desarrollar investigaciones y reflexiones en el ámbito de la educación inclusiva, centrándose en prácticas pedagógicas capaces de integrar la diversidad del alumnado presente en la escuela, especialmente en la EJA, además de presentar el potencial del alumnado, con base en relatos de experiencias, basados en la lingüística aplicada, según las contribuciones de, entre otros, BRASIL (1988); (2019), Soares (1998), Oliveira (2008).

**Palabras clave:** Alfabetización y lectoescritura. Discapacidad Intelectual. EJA.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a alfabetização e o letramento de estudantes em processo de investigação de deficiência intelectual (DI) matriculados nos 5º/6º termos na EJA, da EMEB Arlindo Miguel Teixeira, em São Bernardo do Campo – SP, com foco na discussão das principais dificuldades apresentadas na escrita, ao longo do primeiro semestre de 2025.1.

Ao recorrermos à caracterização dos alunos da EJA na citada instituição, constatamos suas trajetórias de vida, marcadores, experiências, via “falas significativas<sup>4</sup>”, isto é, momento para escuta ativa dos discentes, dificuldades para fazerem-se presentes na escola e, conseqüentemente, desenvolverem seus processos de alfabetização e, após, letramentos.

---

<sup>4</sup> É considerada fala significativa o discurso efetivado pelo discente da EJA em cenário de assembleia, a fim de delimitar os eixos norteadores a serem desenvolvidos em sala de aula.

Os alunos estão em processo de investigação para DI. Se a hipótese for confirmada, conseqüentemente, as dificuldades apresentadas nas aulas de língua portuguesa serão parcialmente justificadas. Diante disso, questionamos: quais estratégias/metodologias são necessárias à alfabetização e ao letramento de estudantes com deficiência intelectual matriculados nos 5º/6 termos na Educação de Jovens e Adultos na EMEB Arlindo Miguel Teixeira, em São Bernardo do Campo - SP?

Frente a tal contexto, temos como objetivo geral desenvolver estratégias para alfabetização e letramento dos estudantes com deficiência intelectual matriculados nos 5º/6 termos na Educação de Jovens e Adultos na EMEB Arlindo Miguel Teixeira, em São Bernardo do Campo - SP. No que se refere aos objetivos específicos: a) identificar principais desvios/inadequações linguísticas cometidas pelos discentes; b) ampliar a discussão sobre DI e EJA; c) propor estratégias de ensino-aprendizagem para alunos com DI.

É pertinente desenvolver pesquisas e reflexões no campo da educação inclusiva, com foco em práticas pedagógicas capazes de agregar a diversidade de alunos presentes na escola, sobretudo na EJA.

Além do mais, observar e analisar as dificuldades mais comuns no processo de alfabetização e letramentos dos discentes. Com base nisso, efetivar projetos de leituras, leitura de cordéis, utilizar apostilas adaptadas, por exemplo, como meios de superar a defasagem das competências de ler e escrever com fluência. Antes disso, porém, é preciso conceituar e definir tais termos, em que momento se entrelaçam, para dessa forma, apresentar as potencialidades dos discentes e proposições de atividades, estratégias.

É, desse modo, concebida como uma pesquisa de natureza aplicada, sustentada pela teoria da Linguística Aplicada - com foco em pensar e adotar estratégias adequadas à alfabetização e ao letramento -, a partir dos pressupostos teóricos de, dentre outros, Brasil (2008a); Kleiman (2007); Rojo (2022); Soares (1998); Oliveira (2017); Freire (1987).

O artigo é organizado da seguinte maneira: apresentamos o tema, seus objetivos, a relevância, seguida da metodologia e seus desdobramentos. Após, exploramos o referencial bibliográfico concernente, e desenvolvemos as análises do *corpus*. Por último, apresenta-se considerações acerca do conjunto de atividades

realizadas com os alunos e seus impactos ao longo do processo, além das referências e anexos.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### *2.1 Concepções do Processo de Alfabetização*

A alfabetização consiste no processo de aquisição e domínio da linguagem escrita da língua, de acordo com Soares e Batista (2005, p. 24). Porém, tal alfabetização deve ocorrer, simultaneamente, junto ao letramento, isto é, ao desenvolvimento de práticas reais do uso da fala e da escrita, como aponta Soares (2004).

Com base em Oliveira (2008), a primeira concepção de alfabetização consiste em codificar e decodificar os códigos, na perspectiva mecanicista e de treinamento repetitivo, sob a ótica da técnica. Quanto à segunda, enfatiza a interação do estudante com o texto por meio de inferências e hipóteses, sem traçar relações entre as modalidades oral e escrita da língua.

Por último, a terceira, configura-se como um processo de ensino mediado pela oralidade, isto é, se dá pela estreita relação do que já se domina da língua oral até chegar à escrita, sem se restringir a uma tal somente reprodução de uma a outra modalidade.

A partir da realidade da EJA,

- a) Os professores e professoras identificam um problema ou um tema de seu interesse a partir de uma observação ou uma conversa reflexiva; b) propõem formas diferentes de recolher a informação sobre o problema inicial, que pode implicar tanto um estudo bibliográfico, como partir dos dados obtidos em sala de aula ou na escola; c) esses dados são analisados individualmente ou em grupo; d) por fim, são realizadas as mudanças pertinentes; e) e volta-se a obter novos dados e ideias para analisar os efeitos da intervenção realizada e continuar o processo de formação a partir da prática.

Ao ingressar na EJA, o estudante, é de forma gradativa que o estudante adapta-se às práticas efetivadas, haja vista o tempo afastado da sala de aula e, seja a partir de atividades diagnósticas ou mesmo via “falas significativas”, deixa claro seu real desejo em aprender a ler e a escrever, em se tornar alfabetizado. Nesse sentido, o docente avalia, ainda, seu nível de escrita, de compreensão da co-ordenação entre as sílabas, palavras, além de toda a parte referente aos aspectos

socioeconômicos do discente para compreender melhor sua realidade e, com base nela, desenvolver as práticas em sala.

Frente a isso, Freire (1987, p. 10) aponta que “Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se critica-mente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar”. Em outras palavras, o aprendiz amplia seu nível de criticidade, entende o que decodifica, se expressa com autonomia e reflete sobre a realidade que o cerca de maneira coerente às problemáticas sociais emergentes.

## *2.2 Sistema de Escrita Alfabética (SEA)*

Na língua portuguesa, a escrita alfabética é constituída pelo sistema, representação e notação, com base nos estudos de Bruniere (2024). O primeiro elemento rege os demais, ainda que a ênfase maior seja dada à notação (representação gráfica, simbólica). A representação, todavia, não é literalmente a transposição da imagem acústica ao registro gráfico.

Quanto à relevância de dominar tal sistema, compreendemos que “a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social. O elemento-chave é a escrita para a vida social. (KLEIMAN, 2010, p. 377). Isto é, ainda que os discentes apresentem seus conhecimentos prévios a partir de experiências de aprendizagens em contextos não-escolares, é necessário dominar, na sociedade atual, a escrita formal da língua.

Além do mais, abordar a língua numa perspectiva interativa, pelos usos reais, expressa um ensino contextualizado e denota participação dos discentes, já que possibilita aliar aspectos teóricos ao que cotidianamente se vive. Isto é, devemos flexibilizar as aulas de modo que, em projetos transdisciplinares, possa haver relação dos problemas do bairro no gênero carta de reclamação, por exemplo.

## *2.3 Educação de Jovens e Adultos*

A promoção ao acesso do ensino fundamental para os alunos analfabetos iniciou-se na Era Vargas (1946-1951), com foco no desenvolvimento de competências/habilidades gerais, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por isso da importância da formação continuada. O papel do professor passa, nesse sentido, a ser mais discutido em meados da década de 90 após as reformas educacionais, e já é possível observar sua desvalorização social,

afirmam Jardimino e Araújo (2014. p. 136).

Nessa abordagem, Jardimino e Araújo (2014) denominam o papel do docente como semiprofissão, cuja função se restringe às determinações prescritas. Nem por isso, deve limitar-se e mitigar suas possibilidades junto aos alunos em processo de alfabetização, o que reforça a necessidade do replanejamento das práticas gerais, pela necessidade de adaptação na escola, no currículo ou no ensino.

Nessa linha, o professor deve ser investigativo, crítico e refletir sobre suas práticas. Ao longo do tempo, atravessa os papéis de funcionalista/técnico. Após, de político, na década de 1980 e, em seguida, torna-se reflexiva - ao considerar as particularidades de suas ações com cada aluno. No contexto da EJA não há um padrão dos conteúdos a serem seguidos ou eixos, em muitos casos, definidos, o que pode impactar nas aulas. Jardimino e Araújo (2014) apontam que cada turma apresenta características divergentes, o que implica na necessidade de pessoas e solucionar problemas relativos à vida real, isto é, no desenvolvimento do saber-fazer e das investigações/experimentações.

Com base na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a educação é um direito de todas as pessoas, independentemente de qualquer questão social, econômica, de etnia, raça, etc. Dentre as prerrogativas trazidas pela LDB quanto aos níveis, modalidades, e demais aspectos formais para se fazer a educação no país, temos a EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A EJA é uma modalidade educacional cujo público-alvo são jovens e adultos a partir dos 15 anos de idade que, por diversos motivos (ler anexos/pasta V - caracterização) não concluíram o ensino médio regular. É possível cursar “dois anos em um”, ou seja, o currículo é adaptado conforme a realidade de cada turma, ainda que existam documentos norteadores, com eixos temáticos pré-estabelecidos.

Se comparado a uma criança, por uma série de fatores internos e externos, o jovem e/ou adulto apresentará, de uma maneira geral, maior dificuldade para adquirir a escrita. Por isso, é fundamental planejamento, didática específica voltada a tal público, com um olhar mais humano e menos técnico, sobretudo aos que apresentam (em definido ou em análise) alguma deficiência (de qualquer ordem).

Segundo Oliveira (2017), a EJA é marcada por alunos analfabetos, que passam anos na modalidade, mas não avançam, na maioria dos casos, por apresentarem dificuldades de aprendizagem nesse processo, já que não conseguiram estudar na

idade adequada, isto é, por ausência de oportunidades.

A intervenção pedagógica é fundamental para a aquisição da linguagem escrita e, com isso, a alfabetização/letramento do aluno com deficiência intelectual. Mas, implica dizer adaptar as práticas também para a realidade desse discente, de forma a desabilitar uma dinâmica padronizada do ensino tradicional.

Podemos destacar como aspectos com força para influenciar a aprendizagem dos discentes a diversidade de práticas pautadas em experiências cotidianas; uso das diferenças como cerne para as aprendizagens; versatilidade no uso dos recursos pedagógicos; identificação das dificuldades para ensinar-aprender; acolhimento ao perfil e condições próprias de cada aluno, aborda Oliveira (2017).

No contexto da alfabetização, Freire (1987) a define como uma forma de se libertar das tantas opressões vivenciadas no cotidiano. Dessa forma, ultrapassa as capacidades lógicas de aprender a ler e a escrever, mas autoriza o estudante a pensar sobre si e sobre o mundo que o cerca, haja vista que, antes de dominar tais habilidades, já lia o mundo das coisas e vice-versa.

A capacidade de interpretar as palavras direciona o homem à dignidade, pois a sociedade passa a melhor respeitá-lo, sua voz é considerada e é reduzida a probabilidade de ser manipulado por outrem. Assim, quanto às práticas em sala de aula, devem ser dotadas de intencionalidade reflexiva, com vistas à superação das dificuldades nas variadas esferas comunicacionais, com objetividade e consciência.

#### *2.4 Alfabetização x Letramento*

De acordo com Soares (2004, p. 2), é em 1980 que emerge o conceito de letramento no Brasil, caracterizado por perpassar os atos de, meramente, saber ler e escrever relacionados à alfabetização e alinhar tais competências às práticas sociais de letramentos, saberes situados em contextos reais do uso da língua – fundamentais ainda à inserção no mercado de trabalho.

O conceito de alfabetização, por outro lado, é discutido com maior ênfase desde 1940, e sua acepção evoluiu gradativamente até centra-se na ideia de analfabetismo funcional, isto é, ainda que haja decodificação da palavra e prática da escrita, não é possível a compreensão do texto; conceitos tais mais próximos da ideia de letramento - diversidade cultural e social de práticas letradas, diz por Rojo (1998).

De acordo com Gomes e Costa (2024), o processo de alfabetização e letramento centra-se no desenvolvimento das competências de ler, escrever, falar,

ouvir a agir no e sobre o mundo no qual se insere o estudante; além de apresentar a técnica da memorização também como uma etapa importante nesse processo.

Ao passo que os conceitos de alfabetização e letramento são inteiramente relacionáveis, em uma acepção teórica mais restrita, apresentam suas particularidades, como afirma Soares (1998) em:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler

e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 1998, p. 39-40).

É por isso que o professor de língua portuguesa, por exemplo, deve abordar gêneros textuais vinculados à realidade dos estudantes, como receita culinária, bula de remédio; embalagens de alimentos (lista de compras); bilhete, carta, música, vídeos, etc. pois, ao passo que desenvolvem as habilidades curriculares básicas da língua, desenvolvem simultaneamente e relacionam tal grupo e outros de textos à vida cotidiana, às chamadas práticas sociais, ao compreender a aplicabilidade dos conceitos nos gêneros, de forma sistematizada.

Nessa abordagem, Alvez (2010) diz que “o ensino de uma língua requer critérios metodológicos que favoreçam a contextualização significativa, considerando que nem sempre o signo linguístico é motivado”. Isto é, explorar os diversos tipos de linguagens, gêneros; ampliar as estratégias de trabalho com a língua certamente causará impacto positivo na alfabetização.

Na mesma lógica, professoras da área de educação inclusiva de Apodi/RN, na pesquisa desenvolvida por Gomes e Costa (2024, p. 21), apontam, a partir de todas as experiências no campo educacional, a relevância de alfabetização para que o aluno torne-se cada vez mais ativo, autônomo, seja visto pela sociedade com olhar de dignidade humana e saiba lidar com as diferentes situações comunicacionais com maior eficácia.

Atividades pertinentes para alfabetizar letrando são, conforme destacam: jogos educativos; famílias silábicas; aspectos lúdicos, inclusão do letramento digital (redes sociais); amostragem de videodocumentários, canções; além de diversas atividades realizadas na biblioteca escolar, como projetos de leitura, para os quais podemos

sugerir a obra *Quarto de Despejo*, de Maria Carolina de Jesus.<sup>5</sup>

A partir da referida obra, desenvolvemos um *Projeto Maria Carolina de Jesus*, em homenagem à autora, com foco na ampliação da leitura e interpretação, do vocabulário e, conseqüentemente, da escrita, ao adotar por estratégias rodas de conversas, amostragem de documentários e vídeos relacionados, conforme anexo *Pasta VI*.

Em tal abordagem, Kleiman (2007), aponta a pertinência no domínio das diversas linguagens existentes, pois todas as nossas ações sociais ocorrem por algum tipo de manifestação linguísticas, de caráter escrito ou oral, isto é, não é apenas aprender como se formam as palavras, mas como selecionar o vocabulário dentre um dado contexto, e isso só é possível quando temos arcabouço teórico prático, em outras palavras, dominamos os gêneros textuais, frente às ações da realidade.

Ao trabalhar a oralidade, por exemplo, de acordo com Soares (1998), é adequado relacionar esse tipo de linguagem às vivências e contextos reais de uso da fala por partes dos discentes, ainda que apresentemos aspectos gramaticais do nível formal da modalidade de expressão. Ademais, perpassar essa até se chegar em outros tipos de linguagens asseguram manifestações comunicativas eficazes às diversas realidades.

Já no cenário da escrita, não é útil estudar a língua portuguesa com base na codificação e decodificação das palavras, pelo uso de frases isoladas e incoerentes aos contextos dos estudantes. Dessa maneira, considerar o trabalho em sala de aula com gêneros usados no cotidiano, como receitas culinárias, bulas de remédios, contas em geral, bilhetes, lista de compras, dentre outros, são alternativas significativas no processo de alfabetização e, simultâneo, letramento.

Kleiman (2010) aponta considerar a realidade específica de cada estudante e, após isso, introduzir conceitos curriculares. Esse efeito gera significativos resultados em uma dada comunidade, pois os alunos serão capazes de compreender a utilidade de tal discussão/conhecimento na sua vida.

Conforme abordagem da autora, os letramentos não necessariamente devem ser associados ao contexto formal da escola, mas a qualquer prática social envolta

---

<sup>5</sup> Biografia disponível em: <<https://carolinamariadejesus.ims.com.br/biografia/>>. obra em pdf disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/0B\\_W2MHgG528OaEFblR1ZXN6aWc/view](https://drive.google.com/file/d/0B_W2MHgG528OaEFblR1ZXN6aWc/view)>. Acesso(s) em: 24 jul 2025.

pelo uso da escrita, ou seja, é importante uma visão pluralista por parte do professor, ao considerar os usos dessa escrita nas vivências de cada discente e para os discentes, por auxiliá-los na leitura e compreensão de textos orais e escritos.

Então, configuram-se nos processos interativos professor-aluno diversos eventos de letramentos a partir de um ensino orientado e pautado na colaboração, em que a leitura, a escrita ou a oralidade ganha destaque como elemento norteador das ações realizadas.

Assim, as práticas todas de letramentos contribuem significativamente na construção de personalidades estudantis dotadas de autonomia e criticidade frente às questões sociais e contemporâneas. Para tal, é relevante ter considerável conhecimento da realidade da escola, seu *Projeto Político Pedagógico*<sup>6</sup>, do cotidiano dos estudantes, suas realidades e quais objetivos os levam à sala de aula.

Isso se dá por situar o aluno em uma dada realidade social, com aspectos considerados visíveis (ações específicas desenvolvidas) ou não-visíveis (demais pessoas e suportes relacionados às práticas de modo indireto), a partir de uma gama de atividades centralizadas em distintos gêneros, aponta Andrade (2022).

## 2.5 Deficiência Intelectual: dificuldades na aquisição dos letramentos e da alfabetização

É importante destacar a relevância de dois documentos para a composição do campo da Educação Especial e para o avanço da política inclusiva no Brasil, quais sejam: a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) (BRASIL, 1990; 1994). Esta última discute sobretudo a inserção e permanência adequada dos discentes no contexto da escola.

No contexto da EJA, uma das formas de aproximar o aluno com dificuldades de aprendizagem ou com o diagnóstico para deficiência intelectual é adaptar as atividades conforme suas particularidades, pois haverá maior engajamento, interação do aluno com o material, sentindo-se apto, ter autonomia para fazer.

Para tanto, com base em Libâneo (1998),

O professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de

---

<sup>6</sup> PPP EMEB AMT: Disponível em:

<[https://drive.google.com/drive/folders/1MSP29HS\\_gvUo2VZSwNGe8HXupHVtdTx6](https://drive.google.com/drive/folders/1MSP29HS_gvUo2VZSwNGe8HXupHVtdTx6)>. Acesso em; 05 ago 2025.

sua disciplina, mas considerando o conhecimento, a experiência e o significado que o aluno traz à sala de aula, seu potencial cognitivo, sua capacidade e interesse, seu procedimento de pensar, seu modo de trabalhar. (Libâneo, 1998, p. 29).

Em outras palavras, o estudante da EJA já tem um conjunto de experiências de vida, marcado por lutas pela dignidade em existir, e tais situações o fazem aprender diversos tipos de conhecimentos não-escolares, que devem ser reavaliados em ambiente formal de escolarização, legitimando, pois, seus letramentos, que devem auxiliá-lo na representação do seu universo pela modalidade escrita da língua portuguesa. E, para tal, é compreensível que sua alfabetização seja marcada por várias tentativas de tentar, errar, acertar, progredir.

Para além dos eixos norteadores estabelecidos no currículo, é crucial uma relação de confiança do aluno em processo de alfabetização com o discente, de modo que se sinta confortável para passar pelas etapas anteriormente citadas, sem receio de continuar, de perguntar, já que configura-se como natural o processo de constantemente revisar sua escrita, com foco na adequada relação entre som x grafema, por exemplo.

Conforme Lins (2017), apesar da deficiência intelectual ser caracterizada por menor índice no denominado (QI) Quociente Intelectual e em demais habilidades, aspectos sociais e culturais também devem ser considerados. Ou seja, há um comprometimento da estrutura psíquica, que pode impactar, inclusive, na habilidade de falar. Nesse sentido, a cognição e o raciocínio são afetados significativamente.

Ao citar a (AAIDD/2010), Lins (2017) ainda aponta que as causas para a, a partir de agora, DI podem, dentre outras, ser: síndromes, intoxicações e malformações ou desnutrição. Diante disso, pode haver particularidades nas áreas motora, cognitiva, comunicação e socioeducacional. Em outras palavras, respectivamente, o estudante pode apresentar dificuldades no manuseio de objetos; na apreensão dos conceitos e na memorização das letras, por exemplo; na comunicação; e “idade cronológica” diferenciada, aborda Lins (2017. p. 6).

Conforme Tédde (2012, p. 19) a DI é definida pelo não-funcionamento integral das estruturas psíquicas, como uma espécie de falha. Ou seja, é uma alteração biológica, que orienta para uma forma particular de construir suas significações. Isso se dá porque a cognição desenvolve-se de modo reduzido, além dos impactos na fala. Tal condição é determinada por causas de natureza ambiental ou genética.

Sua nomenclatura diverge com o avançar dos estudos na área da educação inclusiva, subdivide-se em cinco principais dimensões, quais sejam: intelectual, conduta/comportamento; saúde; participação e a dimensão do contexto. Mas, em todos os casos, o discente é passível de aprendizagem. Para tanto, um aspecto importante nesse processo é acreditar, ter ciência do seu potencial escolar.

Diante disso, é relevante buscar as potencialidades dos alunos com DI ou mesmo em processo de investigação, ainda que não sejam alinhadas às habilidades estabelecidas pela escola enquanto ambiente formal de escolarização. Por isso, vale a leitura e aprofundamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

## *2.6 Inclusão, currículo e adaptações pedagógicas*

De acordo com o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, sobre a inclusão, garante o seguinte:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivada de acordo com as seguintes diretrizes: I – garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; [...] Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011, p. 01).

É previsto na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) o Atendimento Educacional Especializado (AEE), independentemente da modalidade, nível de ensino, com foco na inclusão e permanência do aluno na escola e apresenta como objetivo desenvolver a aprendizagem dos discentes, a partir de um conjunto de recursos e estratégias específicas, sobretudo orientadas pela professora de AEE.

Na mesma linha, o Decreto 5.297, de 2 de dezembro de 2004, assegura os serviços de acessibilidade e inclusão para as pessoas com deficiência, de modo a mitigar as denominadas barreiras (quaisquer impedimentos de natureza física ou atitudinal) e transformar a realidade de cada discente, a partir de um ensino colaborativo e conforme as particularidades de cada aluno.

Na EJA, esse atendimento se dá, na prática, com o profissional de AEE realizando suas atividades de avaliação diagnóstica ou pelo desenvolvimento de

projetos de leitura ou resolução, estudo de atividades adaptadas. Sabemos que o atendimento deve ser ofertado em contraturno, de modo a complementar ou suplementar o currículo, mas parcela considerável dos alunos de tal modalidade trabalham ao longo do dia e já vão, em muitos casos, do trabalho diretamente à escola. Destacamos a importância da colaboração mútua entre professor da sala de aula regular e profissional de AEE para o desenvolvimento integral do estudante.

Nesse contexto, é possível atualmente, com sites e plataformas educacionais diversas, pesquisar, elaborar ou replicar atividades adaptadas, além de utilizar materiais concretos para focar no desenvolvimento da alfabetização aliada ao letramento dos alunos no contexto do ensino fundamental na EJA.

Para tanto, lições com a presença de imagens em preto e branco ou coloridas, poesias, pequenos fragmentos de textos, folha tracejada, letras em fonte com tamanho maior, espaço para a escrita do nome, data, nome da escola, uso de atividades com caça-palavras, associações, pintura, etc. configuram-se como recursos de acessibilidade e contribuem significativamente ao desenvolvimento das competências cognitivas dos alunos, na comunicação e para a interação nas diversas esferas/práticas sociais.

Dessa forma, cabe à escola e aos professores ter abertura para considerar e acolher as especificidades de cada discente, além de usar da criatividade e do planejamento e execução de projetos de leitura<sup>7</sup>, pois são atividades práticas, interativas, atraentes aos estudantes, capazes de reduzir as barreiras, se efetivadas adequadamente.

Em outras palavras, é recomendável a adoção do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) em sala de aula, de acordo com (ZERBATO, 2018. p. 53). Isso porque tal modelo teórico permite, na prática, a maximização das potencialidades dos alunos, cada um de acordo com as suas condições específicas, pois apresenta como centrais os princípios de engajamento, representação, ação e expressão.

Nessa esteira, considerar a diversidade de estudantes, com foco na variação, estratégias e adaptações, sobremaneira, amplia as possibilidades de desenvolvimento nas áreas da leitura e da escrita, por exemplo, principalmente se

---

<sup>7</sup> Ementa. Disponível em:

<<https://docs.google.com/document/d/1QDZhBj07ldF53XjYCNLouckjN-EO2t6OKBZlJXY1ex4/edit?usp=sharing>>. Acesso em: 28 jul 2025.

isso ocorrer via ensino colaborativo, o que auxilia no afastamento das práticas tradicionais de ensino e inclui tanto os alunos com quanto os sem deficiência.

Podemos afirmar que o princípio da representação é que mais se adequa ao cenário de dificuldades enfrentadas pelos alunos da EJA, o que justifica a importância da necessidade em dar suporte para a compreensão das atividades propostas, além de adequar as linguagens, sejam de natureza visual, auditiva, dentre outras, conforme explanam (ZERBATO; MENDES. 2018. p. 152).

Em tal contexto, a produção de diálogos e atividades como rodas de leitura e conversas/discussões nesse formato coletivo, em grupo, geram emoções que, consequentemente, constituem-se, aliadas aos conceitos/narrativas expostas, saberes, integrados às realidades sociais particulares de cada estudante, além de corroborar à efetivação dos denominados modelos flexíveis de aprendizagens.

Frente a isso, o professor da sala de aula regular deve continuamente dialogar e assumir a corresponsabilidade com a alfabetização, letramento e ensino do estudante, de modo a efetivar um processo de coensino, isto é, adotar práticas cujas estratégias sejam alinhadas às do profissional de educação especial, conforme apontam (MENDES, VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 10).

Nesse viés, O DUA alinha-se à perspectiva da educação inclusiva por considerar as características diversas dos estudantes bem como seus tipos particulares de aprendizagens. A seguir, traçamos o percurso metodológico à realização da investigação.

### **3. METODOLOGIA**

A presente pesquisa teve o contexto da EJA como motivação, haja vista ser completamente constituído por alunos de realidades atípicas, seja nos aspectos culturais, sociais, econômicos, religiosos, dentre outros. Além do mais, parcela considerável dos estudantes em suas “falas significativas” referem o anseio em aprender a ler, a escrever, se comunicar com segurança, mudar de emprego ou mesmo conseguir o primeiro trabalho formal.

É, desse modo, concebida como uma pesquisa de natureza aplicada, sustentada pela teoria da Linguística Aplicada - com foco em pensar e adotar estratégias adequadas à alfabetização e ao letramento -, a partir dos pressupostos teóricos de, dentre outros, Brasil (2008a); Kleiman (2007); Rojo (2022); Soares (1998); Oliveira (2017); Freire (1987).

Defendem, respectivamente, o direito ao acesso e permanência na escola, em igualdade de condições; as práticas sociais pelo uso da escrita e da leitura como fundamentais a aquisição dos letramentos dos alunos, ao considerarmos a diversidade de ser/existir em suas realidades; estratégias de ensino voltadas aos estudantes marcados por contextos de vulnerabilidade e condições específicas frente às aprendizagens escolares; com vistas à libertação, à autonomia e à dignidade.

Assim, é um relato de prática - que se caracteriza a partir de um levantamento bibliográfico -, de natureza descritiva, pois se dedica a observação dos fatos e sua caracterização, e exploratória, uma vez que se dedica a um estudo de caso dentro de um contexto específico.

Como instrumento de coleta de dados, aplicação de atividades diagnósticas (apostila) e análise comparativa do progresso dos estudantes no I semestre do ano de 2025. Serão participantes da pesquisa 07 (sete) estudantes matriculados nos 5º/6º termos da EJA, modalidade presencial, do turno noturno. As atividades são discutidas e aplicadas semanalmente, nos dias terça, quarta, quinta e sexta-feira, 1/aula (45 min.), em dados momentos, com adaptações no enunciado das questões dispostas.

Os discentes colaboradores da pesquisa assinaram TCLE -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, justamente para terem ciência das contribuições versus prejuízos do trabalho. Tal documento é disponibilizado tanto no formato físico quanto digital. À gestão escolar da EMEB citada, encaminhamos um termo de solicitação, que confirma ciência e autoriza realização da pesquisa.

Adotamos como critérios para inclusão dos colaboradores: a) estar matriculado nas turmas dos 5º/6º termos; b) não ser alfabetizado e nem letrado; c) estar na EJA há mais de cinco anos; d) ter iniciado avaliação pedagógico-comportamental. Para análise dos dados, avaliamos as principais dificuldades apresentadas pelos discentes no desenvolvimento da escrita entre os I e II bimestres de 2025.1, a partir das anotações em cadernos e da apostila adaptada utilizada em sala de aula junto a turma do 5º/6º termo da modalidade EJA de ensino.

#### **4. ANÁLISE DOS DADOS**

A apostila adotada para as aulas de língua portuguesa foi extraída da Secretaria do Governo do Estado do Paraná, por se apresentar atividades adequadas

ao nível cognitivo dos alunos, mas o professor realizou algumas adaptações ao longo do andamento das aulas.

O material foi adotado no 1º (primeiro) e 2º (segundo) bimestres do ano de 2025, nas turmas dos 5º/6º termos. Ao considerarmos as ausências dos discentes em dadas aulas, não foi possível concluir a resolução de todas as questões. Por termos utilizado o site gratuito *iLovePDF*<sup>8</sup>, versão gratuita, somente foi possível digitalizar 20 (vinte) páginas a partir do material impresso. Consideramos suficiente para comparar a evolução da escrita dos estudantes e suas principais dificuldades ao longo do período citado.

A apostila foi utilizada como material de apoio, já que os discentes, de modo geral, são vagarosos em copiar as comandas da lousa. Além deste material, foram usadas atividades impressas, e livros do acervo da biblioteca, tais como *Futebolíada* (2018)<sup>9</sup>, de José Santos; e a *Parte Que Falta*<sup>10</sup>, de Shel Silverstein (2018).

Na apostila, há tarefas sobre tópicos gramaticais, classes de palavras, sobretudo “substantivos, adjetivos, verbos”. Além disso, estudamos a divisão silábica das palavras, número de sílabas e como se dava tal classificação, se mono, di, tri ou polissílaba, etc. leitura de orações e textos curtos, com foco no desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, falar, ouvir e analisar.

Aluna D apresenta dificuldades em reconhecer o som do morfema “r”, seja em posição intervocálica ou ao final do verbo, por exemplo. Realiza trocas do “e” pelo “i”, “g” pelo “q”, “c” pelo “s” e vice-versa. Apresenta dificuldades no reconhecimento do som representado por “nha”. Encontra-se no nível silábico-alfabético. Seu material apresenta diversas páginas em branco, justificadas por suas ausências, por motivos não especificados. Aqui podemos observar a tentativa de reprodução da fala para a escrita e a dificuldade em distinguir fonemas, por aspectos neurológicos e sociais, alinhando-se aos estudos de Oliveira (2017).

Já a aluna J ainda não faz uso do sinal gráfico “-” til para nasalizar os sons. Não faz uso do morfema “r”, “n” entre vogais ou do “s” entre consoante e vogal. Não

---

<sup>8</sup> Ferramenta online e gratuita para edição e formatação de arquivos digitais. Disponível em: <<https://www.ilovepdf.com/pt>>.

<sup>9</sup> Sinopse. Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/Futeboliada-Jose-Santos/dp/8582760337>>. Acesso em: 06 ago 2025.

<sup>10</sup> Sinopse. Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/parte-que-falta-Shel-Silverstein/dp/8574068179>>. Acesso em 06 ago 2025.

diferencia maiúsculas de minúsculas. Em alguns casos, inverte a consoante com a vogal. Não distingue o som do “g” pelo “j” em início de palavra, como em “janela”. Seu material apresenta diversas páginas em branco, justificadas por suas ausências, por motivos não especificados. Encontra-se no nível silábico-alfabético.

Consideramos a vulnerabilidade social um dificultador para o ensino. Por isso, considerar a leitura e produção de gêneros que, de fato, estejam alinhados à diversidade social e cultural do aluno, conforme aborda Rojo (2022). Adiante, o discente R inverte, em muitos casos, a posição da vogal em relação à consoante, não usa o morfema “r” ao final de muitos verbos ou em situações como “bricaXbriNca”, além de substituir o “t” pelo “d”. Decodifica, com dificuldades, as palavras. Se interessa em copiar da lousa para o caderno. Ainda não representa o som “nhe(a)”. Encontra-se no nível silábico-alfabético.

Ademais, não apreendeu ainda a diferença do uso do “m” x “n” antes de nomes com “p” e “b”, a exemplo de “limpar”. Estudante apresenta considerável evolução em sua escrita, pois já associa quase todos os sons às suas representações, além de ampliar sua capacidade leitora. Evidencia-se, neste caso, a denominada “libertação do oprimido”, defendida por Freire (1987), ao passo que o estudante, gradativamente, domina o código escrito da língua, decodificando-a, ainda que com dificuldades.

Por outro lado, a aluna RV não usa as consoantes “n, r, v” no meio das palavras. Em muitos casos, não usa inicial maiúscula para nomes próprios. Apresenta inversão do “g” por “cr”. Decodifica, com dificuldades, as palavras. Encontra-se no nível silábico-alfabético. Traços da DI são aqui percebidos a partir do momento em que a aluna em dado momento utiliza tal morfema, escreve tal palavra, mas se esquece de como reescrevê-la a posteriori, de acordo com Lins (2017).

Enquanto isso, a discente V omite vogais como em “RamundoxRaimundo”; além da consoante “s”, como em “Francico, Critiano”, ao invés de: Francisco, Cristiano. Em casos esporádicos, discente inverte a letra “m” pelo “b”, em: “borago”. Quanto à leitura de textos, não permanece na mesma linha, de modo a decodificar as palavras localizadas em linhas distintas, em formato diagonal. Outro provável consequência da DI, neste caso, é a irregularidade na aquisição na leitura por conta de disfunção neurológica, com base nos pressupostos de Souza (2017).

Ademais, apresenta dificuldades em compreender e seguir as comandas. Além disso, em atividades de leitura, não segue a decodificação das palavras de forma

linear, e sim por traçar uma espécie de “curva imaginária”, isto é, alterna entre palavras das linhas superiores e inferiores, o que impede a compreensão da narrativa.

Adiante, a aluna S não compreende a diferença no uso do “c” x “s”, como em “fransisco”.

Ademais, utiliza simultaneamente letras maiúsculas e minúsculas, em desacordo com a norma-padrão da língua. Em casos como “pipino”, substitui por “i” a vogal “e”, isto é, observamos um mero processo de transcrição da fala, como da mesma forma que em “fosco” - palavra usada para designar um “fósforo de acender”, e “aneu” - objeto utilizado, geralmente, nos dedos das mãos. Ainda não faz uso do sinal agudo em situações com: “Italia, ElaStico, acaró”. etc.

A estudante, em tal contexto, apresenta dificuldades no uso do “s, z, ou ss”, como em “urssos, vasora, corasão”. A vogal “i” em detrimento da letra “e” ainda aparece em casos como “cidadis, damaris”, por exemplo. Não inicia, em quase todas as situações, nomes próprios com letra maiúsculas, como na sétima página do seu material anexado. Não discrimina uso de “r X rr”, como em “rrato, jara”, apesar de ter sido esclarecido não haver na LP palavras iniciadas por dois morfemas “r” seguidos.

Desse modo, ações como leituras compartilhadas e observação e discussão de palavras com sons homônimos mas escritos representados de formas distintas são importantes de serem realizados vistas à aprendizagem dinâmica e significativa de tais fenômenos linguísticos, ancorados em Andrade (2022).

Por último, o aluno W, como os demais colegas gostaria de “aprender ler e escrever”, busca transcrever sua fala para a modalidade escrita da língua; realiza elipses (supressão de morfemas) ora de vogais, ora de consoantes, a exemplo de “sidade”, “triteza”, “italha”, “icada”, “epoja”, “livo. Na atividade de número 6 (seis) da apostila, o discente ao adjetivar as *Meninas*, incorre por realizar a repetição do de “bonita” por 9 (nove) vezes, o que denota curto domínio de vocabulário. Não discrimina uso do “s” versus “ss”, ou o som do “b” versus “v”, como em “basora”.

Compreende a formação de palavras quanto ao número de sílabas; encontra-se no nível silábico-alfabético. Apresenta interesse na leitura de gêneros curtos e literários, como cordéis, isto é, poema rimado, de caráter oral, cujas comuns representes referem-se aos sertões do país, sobretudo, do nordestino. Seu perfil é característico dos estudantes da EJA, de uma forma geral, e sua manifestação escrita converge com a dos demais estudantes, caracterizada pela contínua tentativa de

representar a fala via código escrito, o que dificulta na aquisição dos letramentos, defendidos por Kleiman (2017).

Quanto aos TCLE, como material complementar para análise dessa produção escrita dos discentes, a aluna S não diferencia o som “s” de “z”, como em “faser”, além de cometer inadequações na inversão de vogais, como em “Jesis”, momento em que faz uso do “i”, em detrimento da vogal “u”. Enquanto isso, a discente D, da mesma forma que os estudantes J; R; e RV não usa vírgula para separar/organizar as informações. Já os estudantes V e W não usam ponto para finalizar as duas ideias.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos a necessidade do domínio da escrita para a inclusão das pessoas nas diferentes esferas sociais, o que revela o caráter social do cuidado trabalho dos professores com o público característico da EJA. A escrita dá acesso, a leitura amplia a visão de e sobre o mundo e os letramentos conectam os conceitos adquiridos às experiências do cotidiano.

Reafirmamos a importância da adaptação para o aluno com dificuldades de aprendizagem ou em processo de investigação de deficiência intelectual para desenvolver a alfabetização e o letramento. Além da busca por materiais e recursos didáticos mais lúdicos, concretos, com transposição conceitual adequada, o docente deve moldar seu discurso, suas atitudes, a sua pedagogia em sala de aula.

Por isso, é relevante a formação continuada, seja a partir de workshop, cursos de aperfeiçoamento, desenvolvimento de projetos de extensão; atividades interdisciplinares, estudos de caso, resolução de problemas, atividades extracurriculares, etc. para garantir a atualização teórico-prática.

Ademais, temos o aspecto do *replanejamento*, processo pensar e repensar as metodologias, estratégias adequadas, recursos associados nas práticas, com base em objetivos específicos, a partir da realidade particular de cada turma, aluno, se considerarmos que cada aluno é diferente. Nessa esteira, o papel do professor como sujeito ao aliar de forma efetiva a teoria e a prática amplia o domínio do aluno sobre a língua portuguesa em uso no cotidiano. Isto é, deve adequar intervenções frente às fragilidades diagnosticadas.

Portanto, efetivar práticas de alfabetização e letramentos, com adaptações adequadas, a partir da realização de diversas formações continuadas para rever as

práticas pedagógicas de ensino contribuem na acepção do conceito de *Gestão Democrática*, aspecto elementar na escola pública, caracterizada por uma diversidade cultural, social, humana.

## REFERÊNCIAS

- ALVEZ, C. B. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará. 2010.
- ANDRADE, M. V. F de. **Da Abordagem dinâmica à aprendizagem significativa:** um relato de experiência com um projeto de letramentos nas aulas de língua portuguesa. Trabalho de Conclusão de Curso. Caraúbas/PB. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/ae6922e6-e22e-4628-a490-cb7ab12eec46/content?authentication-token=eyJhbGciOiJIUzI1NiJ9.eyJlaWQiOiI5MTNjMDBiNC1mOWExLTRhN2UtYmZkZC00NGU1ZjNlZTg1NGliLCJzZyI6W10sImF1dGhbnRpY2F0aW9uTWV0aG9kljoicGFzc3dvcmQiLCJleHAiOiE3NTM3NDI1ODF9.jNiZV4m3AMpkpZv8ybCtQr87bZl37IOYcITfW6CTu8w>. Acesso em 29 jul 2025.
- BRASIL. **Decreto 5.297, de 2 de dezembro de 2004.** Brasília: Casa Civil da Presidência da República. 2004. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5296&ano=2004&ato=e93UTVq5keRpWT529>. Acesso em: 07 ago 2025.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990).** UNICEF. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 21 jul 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Brasília: MEC/SEESP, 2005. Brasília: MEC/SEESP, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008a.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.
- GOMES, D.R. de N.; COSTA, M. A. C da. **Alfabetização e letramento de alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado:** o papel dos professores de LIBRAS numa escola pública de Apodi - RN. Trabalho de Conclusão de Curso. Mossoró - RN: UFRSA. 2024. Disponível em:

<<https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/10872>>. Acesso em: 23 jul 2025.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B de. **Educação de jovens e adultos sujeitos, saberes e práticas**. Cortez. 2014.

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

KLEIMAN, A. B. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita**: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. Perspectiva, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora**: Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LINS, K. C. **O aluno com deficiência intelectual na escola regular**: a perspectiva da educação especial inclusiva. UFERSA. Mossoró - RN. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/4b1ac3e9-a3ea-4ff2-9f42-38666bf46743/content>>. Acesso em: 06 ago 2025.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EduFSCar, 2014.

OLIVEIRA, C. G. L. da S. V de. **A inclusão do aluno com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos**. UFERSA. Mossoró - RN. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/66f917e2-ae66-4a9c-abb9-9eb45de80ccc/content?authentication-token=eyJhbGciOiJIUzI1NiJ9.eyJlaWQiOiI5MTNjMDBiNC1mOWExLTRhN2UtYmZkZC00NGU1ZjNIZTg1NGliLCJzZyI6W10sImF1dGhlnRmY2F0aW9uTWV0aG9kIjoicGFzc3dvcmQiLCJleHAiOiJE3NTQ1MjMyMjV9.2xxbMnmAZQzdNQ9U5ZxVRK-IN0i1k7qw2J-6tyZtP4g>>. Acesso em: 06 ago 2025.

OLIVEIRA, J. B. A. **ABC do alfabetizador**. Rio de Janeiro: Instituto Alfa e Beto, 2008.

OLIVEIRA, L. S de. **Práticas Pedagógicas e Estratégias de Aprendizagem para a Aprendizagem do Aluno com Deficiência Visual**. Trabalho de Conclusão de Curso. Mossoró/RN: UFERSA. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/b336e637-07ca-480e-b52d-453cffc1452c/content?authentication-token=eyJhbGciOiJIUzI1NiJ9.eyJlaWQiOiI5MTNjMDBiNC1mOWExLTRhN2UtYmZkZC00NGU1ZjNIZTg1NGliLCJzZyI6W10sImF1dGhlnRmY2F0aW9uTWV0aG9kIjoicGFzc3dvcmQiLCJleHAiOiJE3NTMzNTkwNjI9.LQ4oCXycYNZkLo34nRxAEUJ5JR8Dv-5XMVO60RP8rwY>>. Acesso em: 28 jul 2025.

PARANÁ. **Educa Juntos**: língua portuguesa. Curitiba: SEED – PR, 2019. – v. 1. (Coletânea de atividades do aluno; primeiro ano). Disponível em:

<[https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-02/educa\\_juntos\\_coletanea\\_atividades\\_aluno\\_1ano.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-02/educa_juntos_coletanea_atividades_aluno_1ano.pdf)>. Acesso em: 06 ago 2025.

ROJO, R.; GOMES, G. K.; SILVA, A. M. dos S. H. da. Multiletramentos na escola: uma entrevista com Roxane Rojo. **Educitec -Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**. Manaus (AM). 2022. Disponível em: <<https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1998/866>> . Acesso em: 28 ago 2025.

SOARES, M. **Letramento**: Um tema em três gêneros/ Magda Soares, Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Federal de Minas Gerais. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 ago 2025.

SOUZA, V. F de. **Atendimento Educacional Especializado Para Alunos Com Deficiência Intelectual**. Ufersa. Mossoró - RN. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufersa.edu.br/items/a37223ad-e803-4a94-936e-4638da09f88e>>. Acesso em: 07 ago 2025.

TÉDDE, S. **Crianças com deficiência intelectual**: a aprendizagem e a inclusão. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012. Disponível em: <[https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/CRANCAS\\_COM\\_DEFICIENCIA\\_INTELLECTUAL\\_A\\_APRENDIZAGEM\\_E\\_A-INCLUSAO\\_DissertaCAo\\_de\\_Mestrado.pdf](https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/CRANCAS_COM_DEFICIENCIA_INTELLECTUAL_A_APRENDIZAGEM_E_A-INCLUSAO_DissertaCAo_de_Mestrado.pdf)>. Acesso em 27 ago 2025.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 298 folhas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E.G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**. 2018. Disponível em: <<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>>. Acesso em: 26 ago 2025.

## ANEXOS

São BERNARDO DO CAMPO. **CARACTERIZAÇÃO ALUNOS EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. Disponível em:

<<https://docs.google.com/document/d/1nq3CxcgM50rzB3fsFPT6eBxstOYoUpB6K/edit?usp=sharing&ouid=110857964432857877730&rtpof=true&sd=true>>. Acesso em: 03 jul. 2025.

PASTA I (APOSTILAS):

<https://drive.google.com/drive/folders/1ToJPAHRSeZDmhQJbPbhGRPnNFdMT6A3b?usp=sharing>

PASTA II (AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA:

<https://drive.google.com/drive/folders/1v1wVWYkdnQYmh7C86zsSw5PvmntNq9Kj>

PASTA III (TCLE):

<https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1VAiE8eRFswfAFY8kmkCHkfaszQEKXt75>

PASTA IV (TCLE DIGITAL): <https://forms.gle/fKdXdocZGYAauoc27>

PASTA V (CARACTERIZAÇÃO TURMA EJA):

<https://drive.google.com/drive/folders/1wGLD1uWrBfcyxjaliVFbIFmWiSJgXHC->

PASTA VI (PROJETO MARIA CAROLINA DE JESUS):

<https://docs.google.com/document/d/1QDZhBj07ldF53XjYCNLouckjN-EO2t6OKBZljX>