

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.005](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.005)

A INSERÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS NA EJA EM CONTEXTO DE ENSINO PARA DISCENTES COM DEFICIÊNCIA

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, mirtielfrankson@gmail.com

DINÁ ESTER BATISTA DO NASCIMENTO

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, dinahnascimento@yahoo.com.br

RESUMO

Em uma aula de leitura, por exemplo, o professor é o mediador entre o aluno e o autor do texto. Nessa mediação, ele pode apresentar modelos para a atividade global, como pode, dependendo dos objetivos da aula, fornecer estratégias específicas de leitura, fazendo predições, perguntas e comentários. Assim, o docente pode utilizar os mais variados recursos para o desenvolvimento de habilidades, dentre elas as habilidades leitoras e para o desenvolvimento do letramento de seus alunos. Neste estudo, desenvolvido no contexto da pandemia do novo Coronavírus (entre os anos de 2020 e 2022), objetivamos verificar como professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que lecionam em turmas com discentes com deficiência inserem gêneros textuais em suas aulas para fomentar a aprendizagem discente. Para o alcance do objetivo, entrevistamos quatro docentes que lecionam nas referidas turmas de uma escola de um município cearense. Como aporte teórico, nos apoiamos nas contribuições de documentos da legislação educacional como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) e a Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e nas contribuições de Koch e Elias (2011), dos Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa (1997), Kleiman (1993) dentre outros autores e documentos. Os docentes participantes inserem gêneros textuais para promover aos alunos com deficiência a imersão no mundo leitor por

meio de desenhos, imagens e histórias no qual os discentes podem realizar a leitura das imagens apresentadas nas histórias.

Palavras-chave: Gêneros textuais, EJA, Discentes com deficiência.

INTRODUÇÃO

A literatura mostra que historicamente as políticas voltadas para a consolidação da escolarização dos brasileiros se configuraram e objetivaram em atender em destaque demandas do mercado e do capital. No Brasil, as referidas políticas, a partir do século XIX, foram marcadas por diferenciações relacionadas à classe social das crianças, onde as menos favorecidas eram vinculadas aos órgãos de assistência social e para as crianças mais abastadas foi desenvolvido um modelo com práticas escolares que o levassem a permanecer e fortalecer sua classe social.

No que se refere ao acesso à educação para as crianças com deficiência, essa diferenciação também foi evidenciada de modo expressivo, muitas crianças com deficiência não tinham direito à educação, sendo muitas vezes, privadas do acesso a escolas, e respectivamente, a apreensão de conhecimentos escolares e práticas sociais.

Os preceitos legislativo educacionais do Brasil afirmam que a educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros, assegurado em documentos oficiais, dentre eles a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), entre outros documentos. O referido direito é dever do Estado e da família. Quando tratamos sobre educação escolarizada, afirmar que a educação é um direito gera discussão, pois nem toda a população do país tem condição de acesso e permanência na escola, principalmente por aspectos sociais e econômicos, sobretudo se pensarmos em jovens e adultos com deficiência.

A Educação Básica brasileira é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). No tocante a Educação de Jovens e Adultos (EJA), é regulamentada como modalidade de ensino, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, perpassando as etapas do EF e EM.

O artigo 37 da LDB de 1996 assegura o direito à educação de jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio durante a idade própria (BRASIL, 1996). Há que ser considerado que a Educação Especial se apresenta como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação, por meio do atendimento educacional especializado, buscando oferecer um melhor desenvolvimento às crianças

com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades e Superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Em um levantamento sobre produções na área realizado em janeiro de 2021 na plataforma *Scientific Electronic Library Online - SciELO*¹ utilizamos os descritores “Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos” e “alunos da EJA com deficiência e os filtros de pesquisa: Brasil, idioma português, citável e artigo. Foram encontradas 21 publicações no descritor “Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos”, dentre as quais apenas 06 publicações são referentes a temática que propomos. Encontramos 03 artigos no descritor “alunos da EJA com deficiência”. No entanto, os referidos artigos também apareceram no descritor mencionado anteriormente. Nesse cenário, o estudo se justifica, à medida que tratamos sobre duas modalidades de ensino que perpassam a Educação Básica e que atendem parte da população que historicamente precisaram conquistar direitos, dentre eles o cumprimento do direito à educação, dado que esse direito, fruto de muita luta, já expresso na legislação do Brasil.

Frente ao exposto, objetivamos neste estudo verificar como professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que lecionam em turmas com discentes com deficiência inserem gêneros textuais em suas aulas para fomentar a aprendizagem discente. Esse objetivo, por sua vez, foi constituído a partir de um desdobramento do seguinte problema de pesquisa: Como professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que lecionam em turmas com discentes com deficiência inserem gêneros textuais em suas aulas para fomentar a aprendizagem discente?

Metodologicamente, este artigo se pauta na abordagem qualitativa. Realizamos uma entrevista semiestruturada, previamente elaborada, com quatro professores que lecionam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em duas escolas do município de Itapipoca – Ceará, em turmas de alunos que possuem deficiência. Alguns colaboradores lecionam em um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) que são instituições da rede estadual cearense de ensino específicas para o público da EJA e outros profissionais lecionam em uma instituição que fica anexa ao CEJA. Para Gil (2008, p. 109), essa técnica se apresenta como “[...], uma forma de interação social”. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de

1 Biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online – SciELO, abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Endereço da biblioteca: <https://scielo.br/?lng=pt>.

informação". É importante salientar que os discentes ou seus responsáveis ao realizarem a matrícula na instituição de ensino apresentam um laudo médico que atesta a deficiência. No que se refere a deficiência dos discentes, em ambas as turmas há discentes com Síndrome de **Down**, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência visual e autismo. A faixa etária dos alunos é a partir de 17 anos a aproximadamente 35 anos, em uma das turmas (a turma multisseriada, no caso) e na turma do 6º ao 9º ano os docentes não informaram a faixa etária dos discentes.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, inciso I, afirma que o Estado deve oferecer "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 1988). Ressaltamos esse trecho final da citação, em que esse direito à educação será garantido para aqueles que não tiveram acesso na idade regular. Frente a isso, a EJA se evidencia como uma valiosa oportunidade de ensino para aqueles que por algum motivo não conseguiram consolidar os seus estudos na idade prevista nos preceitos constitucionais. De acordo com LDB, Art. 37, § 1º:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, p. 29).

Percebemos, portanto, que a LDB de 1996 além de garantir esse direito aos jovens e adultos que não concluíram sua escolaridade em idade regular, destaca ainda a necessidade de se considerar a realidade, características desse público, tendo em vista, que muitos são trabalhadores, pais e mães de família, que precisam conciliar o estudo, o trabalho e serviços domésticos. Desta forma, considerar a realidade desses discentes se torna imprescindível aos docentes, buscando recursos e metodologias de ensino que atendam aos interesses dos alunos da EJA, de forma motivadora fomentando, assim, o acesso e a permanência desses discentes no ambiente escolar.

Ressaltamos a necessidade de ser materializado um olhar sensível para com os discentes da EJA, pois na perspectiva de Klinke e Nunes (2008, p. 441) o alunado dessa modalidade de ensino "é formado de pessoas que voltam para a escola ou

nela chegam tardiamente, conforme os padrões oficiais de ensino, já com um sentimento de inferioridade por não terem o sucesso escolar socialmente desejado. [...]”. Enfatizamos ainda a necessidade de uma formação que dê condição de os docentes ensinarem esse público, que demanda metodologias de ensino diferentes do ensino regular, buscando considerar sua realidade, propiciando vários aprendizados.

Em continuidade, é importante considerar que por muito tempo, o direito à educação para muitas crianças com deficiência foi negado. Nesse sentido, elas não tinham acesso a conhecimentos e vivências que desenvolvessem a sua aprendizagem. Desta forma, as pessoas com deficiência eram muitas vezes excluídas de práticas sociais, como por exemplo, ter acesso à educação. Consta no documento: ***Direito à educação: subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais*** (BRASIL, 2006), publicado pelo Ministério da Educação – MEC, que:

Historicamente, a pessoa com deficiência tem tido a sua visibilidade como sujeito de direitos condicionado ao empenho das políticas públicas com a plena integração à vida social. Ao longo de quase todo o século XX, a sociedade brasileira, suas agências formadoras e seus agentes empregadores regeram-se por padrões de normalidade. As pessoas com deficiência eram naturalmente compreendidas como fora do âmbito social.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), em seu Art. 88, afirma que “a educação de excepcionais, deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. (BRASIL, 1961). Percebemos na referida lei, que os alunos com deficiência são denominados como “excepcionais”. Posteriormente à LDB de 1961, podemos citar outros documentos legislativos que buscam promover a inserção dos discentes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, entre eles: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDB de 1996 (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, inciso III, garante como dever do Estado oferecer “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988). Já a LDB de 1996, em seu Capítulo V, Art. 58, define a Educação Especial como sendo uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Desta forma, o atendimento à

crianças com deficiência deve ser ofertado desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, perpassando por todas as etapas da vida escolar discente. Com efeito, em face à garantia de direitos para esse público, é especificado na Resolução N° 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), em seu Art. 3º, que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

A Educação Especial perpassa por todas as etapas e modalidades de ensino, inclusive da Educação de Jovens e Adultos, de forma a potencializar o desenvolvimento discente, por meio da utilização de recursos que promovam as potencialidades discentes. São grandes os desafios dos docentes ao lecionar em turmas da EJA, em que muitas vezes são desprovidas de materiais e recursos didáticos adequados para esse público em específico. Desta forma, nos perguntamos quais os desafios enfrentados e aprendizagens adquiridas por docentes que lecionam com públicos que necessitam de um atendimento especializado, direcionado para as suas peculiaridades, com um olhar atento e sensível à sua realidade, como é o caso dos alunos da EJA com deficiência. Também questionamos sobre que estratégias de ensino os docentes utilizam bem como se inserem gêneros textuais para fomentar a aprendizagem discente.

Cabe destacar, que em uma pesquisa realizada por Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018) no banco de Teses e Dissertações da Capes sobre a EJA e a Educação Especial, as autoras perceberam um número pouco expressivo de trabalhos acadêmicos discutindo essa articulação de estudo entre a EJA e alunos com necessidades educacionais especiais. As autoras encontraram 14 trabalhos (9 Dissertações de Mestrado e 5 Teses de Doutorado), no período de 2010 a 2016, demonstrando o baixo número de pesquisas sobre esse tema. Corroboramos, deste modo, com a ideia de que se faz necessário que mais estudos e pesquisas sejam realizados, para que essa temática seja amplamente discutida e refletida, buscando

auxiliar docentes e discentes, com o objetivo de aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos da EJA com deficiência.

Infelizmente a figura do professor é muitas vezes culpabilizada nos processos de avaliação externa, que visam apenas o desenvolvimento do educando e não evidenciam outros aspectos que colaborem para uma visão global do cotidiano escolar. Especificamente na área de Língua Portuguesa esses resultados personificam mudanças que nem sempre coincidem com a ausência de trabalho ou má formação do professor, visto que as concepções de alfabetização mudaram ao longo dos anos, sobretudo a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosk (1999).

Faz-se necessário estimular ações pedagógicas que estejam acordadas com os PCNs, com as bases teóricas da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), que se utilizem dos materiais desenvolvidos pelos programas de políticas públicas. Há mecanismos de intervenção que podem ser melhor utilizados pelos professores, do que os relatórios de culpabilização dos resultados avaliativos que se apresentam nos anos iniciais do Ensino Fundamental com as avaliações externas.

Nesse cenário, a proposta do PCN de Língua Portuguesa centra-se no modelo de gêneros textuais que consistem em modelos de textos escritos ou orais que circulam na sociedade e que apresentam determinadas características em sua composição, tema e linguística.

Os dados deste estudo revelam que os docentes utilizam gêneros textuais, principalmente, para promoverem aos alunos a leitura de imagens. No tocante a leitura, para Koch e Elias (2011, p. 57) a leitura é uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes. Ler não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc (BRASIL, 1997, p. 41).

Em relação a concepção de leitura, Koch (2011, p.9) destaca questões como: O que é ler? Para que ler? Como ler? A autora salienta que esses questionamentos poderão ser respondidos de diferentes modos, os quais revelarão uma concepção de leitura decorrente da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote. Em outras palavras, a leitura pode ter o foco no autor, no texto e na interação autor-texto-leitor.

Para Marcuschi, gênero textual é uma noção vaga propositalmente para fazer referência aos textos materializados em nossa vida diária e que tais textos apresentam características sociocomunicativas definidas por propriedades funcionais, conteúdos, estilo e composição característica. Assim, o docente pode utilizar os mais variados recursos para o desenvolvimento das habilidades leitoras e para o desenvolvimento do letramento de seus alunos, inserindo gêneros textuais diferentes.

No que se refere à letramento, ele é entendido aqui como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais (SANTOS, 2007). Nesse contexto, através de um livro de Literatura Infantil, por exemplo, o professor tem a oportunidade de ser mediador em suas aulas proporcionando atividades diversificadas para seus alunos, cujo ponto de partida seja algo relacionado ao assunto abordado no livro. A escolha do livro também é fundamental, pois deve ser atrativa para o aluno e deve estar dentro do contexto na qual o aluno está inserido.

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura – que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura (BRASIL, 1997, p. 43).

A seguir, delineamos a metodologia utilizada para o alcance dos objetivos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se apresenta como descritiva, que de acordo com Gil (2008, p. 28) “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. [...]”. O estudo foi desenvolvido nos meses de setembro de 2020 a janeiro de 2021. Para selecionarmos os docentes, entramos em contato com o diretor da escola que

oferta a EJA, por telefone, devido o isolamento social por causa da pandemia² causada pelo novo Coronavírus. Apresentamos a pesquisa e solicitamos o contato dos docentes desta instituição de ensino que ao todo são treze professores, os quais lecionam em uma sede e em anexos. De posse dos contatos, enviamos mensagens de texto (via aplicativo de mensagens de celular) para os docentes. Nos apresentamos, discorremos sobre a pesquisa, perguntamos se eles poderiam contribuir. Todos concordaram e fizemos os seguintes questionamentos: Em qual modalidade de ensino você leciona? Na turma que você leciona têm alunos com deficiência? A partir das respostas, selecionamos os docentes participantes da pesquisa. O critério utilizado para a escolha, foi ser professor (a) da Educação de Jovens e Adultos em turmas com alunos com deficiência.

As entrevistas foram realizadas por telefone, gravamos os áudios e em seguida os transcrevemos. Garantimos o anonimato dos docentes participantes da pesquisa mediante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os nomes que apresentamos nos resultados do estudo são fictícios e escolhidos pelos pesquisadores, atendendo a solicitação dos profissionais na ocasião da entrevista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos nesta seção os achados da pesquisa, considerando o seguinte objetivo proposto: verificar como professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que lecionam em turmas com discentes com deficiência inserem gêneros textuais em suas aulas para fomentar a aprendizagem discente. Inicialmente, apresentamos o perfil dos docentes que colaboraram com a pesquisa. Em seguida apresentamos os relatos dos participantes sobre a inserção de gêneros textuais para promover a aprendizagem de seus alunos com deficiência.

QUAL O PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA?

Conforme aludido anteriormente, a pesquisa foi realizada de modo remoto, com procedimento realizado via ligação telefônica em decorrência do Coronavírus,

2 Teve início na cidade chamada Wuhan, na China, onde milhares de pessoas morreram devido a COVID-19 (doença causada pelo novo Coronavírus). No Brasil, segundo o Ministério da Saúde, o primeiro caso foi registrado no dia 26 de fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo.

tendo como aparato o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o anonimato dos participantes foi assegurado. Salientamos que os pesquisadores fizeram a escolha de seus respectivos nomes fictícios utilizados. Os nomes escolhidos foram: Claudiana, Viviane, Geraldo e Renara. As entrevistas foram realizadas de forma individual, os áudios foram gravados e posteriormente transcritos no *Word* pelos pesquisadores. Em seguida, as transcrições foram enviadas por e-mail para as participantes lerem, realizarem alguma modificação, caso considerassem necessário e posteriormente os docentes enviaram a entrevista para os pesquisadores iniciarem a análise de dados.

O quadro abaixo apresenta algumas informações iniciais sobre os docentes participantes da pesquisa, a saber: Licenciatura, Especialização e tempo de experiência docente, vejamos:

Quadro 1: Perfil dos sujeitos da pesquisa

NOMES FICTÍCIOS	LICENCIATURA	ESPECIALIZAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE
Claudiana	Química	1ª: Química e Biologia 2ª: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – Em andamento	10 anos
Viviane	Biologia	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	17 anos
Geraldo	Pedagogia	1ª: Metodologia do Ensino Fundamental e Médio 2ª: Ensino da Geografia 3ª Gestão e Avaliação da Educação Pública	20 anos
Renara	Pedagogia	Metodologia do Ensino Fundamental e Médio	26 anos

Fonte: Elaborado pelos autores – 2021.

Como percebemos, três participantes são do sexo feminino e um do sexo masculino. Dois docentes são licenciados em Pedagogia, uma possui Licenciatura em Química e a outra docente é licenciada em Biologia. Com suporte na análise do quadro acima, percebemos que todos os sujeitos pesquisados possuem Especialização, sendo dois docentes que possuem Especialização direcionada para trabalhar com alunos com deficiência auditiva. É válido, pois nas turmas há alunos com essa deficiência, mas não é suficiente para lidar com as especificidades de outras deficiências que os discentes possuem. Em relação ao tempo de docência, os colaboradores deste estudo possuem de 10 a 26 anos de experiência docente.

No quadro 2 apresentamos informações que consideramos complementares, que nos ajuda a conhecer o perfil dos docentes colaboradores da pesquisa. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 2: Informações complementares sobre os sujeitos da pesquisa

NOMES FICTÍCIOS	TEMPO QUE LECIONA NA EJA	TEMPO QUE LECIONA EM TURMAS DA EJA COM ALUNOS QUE POSSUEM DEFICIÊNCIA	DISCIPLINAS QUE MINISTRA –TURMA (S) QUE LECIONA
Claudiana	03 anos	01 ano e 06 meses	Ciências e Vivências grupais – 6º ao 9º ano
Viviane	07 anos	07 anos	Ciências, História, Artes e Matemática – 1º ao 5º ano (Multisseriada)
Geraldo	09 meses	09 meses	História e Geografia – 6º e 7º ano e 8º e 9º ano (duas turmas)
Renara	07 anos	07 anos	Português, Geografia, Religião e Recreação – 1º ao 5º ano (Multisseriada)

Fonte: Elaborado pelos autores - 2021.

Ao analisarmos as informações, percebemos que três dos quatro docentes participantes da pesquisa iniciaram a docência na EJA em turmas com alunos que possuem deficiência. Outro dado que nos chama atenção é a presença de turmas multisseriadas³. Apesar dessa prática ser comum na organização de instituições de ensino, sobretudo em comunidades rurais e ribeirinhas, por exemplo, e embora não seja o foco deste trabalho, nos inquietamos como deve ser o trabalho nessas instituições, e principalmente, a instituição de ensino que os professores sujeitos deste do presente estudo lecionam com alunos jovens e adultos que possuem deficiência devido às especificidades de cada discente e das modalidades de ensino EJA e Educação Especial. Além disso, conforme dados do quadro anterior, a professora Viviane possui Licenciatura em Química e leciona disciplinas que o referido curso não a habilita para lecionar, História, Artes e Matemática, no caso. São inquietações que suscitam a continuidade deste estudo sobre o trabalho desenvolvido em turmas Multisseriadas da EJA formada por discentes com deficiência.

3 São turmas que apresentam alunos com idades e níveis diferentes de aprendizagem.

Nos preceitos constitucionais da educação brasileira, a EJA e a Educação Especial são modalidades de ensino, a EJA perpassa as etapas que correspondem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e a Educação Especial abrange todas as etapas da Educação Básica e o Ensino Superior. No que se refere às instituições de ensino que os professores colaboradores lecionam, com base no relato de um dos profissionais, trata-se de um projeto que foi idealizado por uma professora da região e a prefeitura de Itapipoca passou a dispor de recursos para que esse projeto ocorra em anexo a uma instituição de ensino regular. O projeto existe desde o ano de 2005. Nesse cenário, os alunos com deficiência são inseridos em turmas da EJA.

Assim, as turmas da EJA que os docentes atuam são formadas por alunos com deficiência, mas nessas instituições também há turmas da EJA formada por alunos que não possuem deficiência, ou seja, as turmas que os professores colaboradores lecionam não são turmas em que há inclusão, são turmas de alunos com deficiência, são turmas de alunos da Educação Especial.

No que se refere à rotina diária, os alunos chegam por volta das 18h 30min em um ônibus escolar disponibilizado pelo município de Itapipoca. É servido um lanche aos discentes. Em seguida, tem uma acolhida no pátio da instituição. Posteriormente, docentes e discentes dirigem-se para as respectivas salas de aula para a primeira aula. Tem um pequeno intervalo e em seguida começa a segunda aula, que geralmente termina por volta de 21h 00 e 21h 15min.

Após o término das aulas, os alunos são conduzidos até o ônibus escolar para retornarem para suas residências. Sempre ficam dois professores em sala de aula, enquanto um professor está ministrando a aula, o outro professor acompanha e auxilia os discentes e vice e versa. A escola conta com monitor e cuidador (que auxilia alguns alunos, em especial os que possuem limitações devido a deficiência). A estrutura pedagógica nos faz refletir e indagar sobre a formação dos profissionais docentes e dos que atuam como monitores e cuidadores, será que eles possuem formação para trabalhar com alunos com deficiência? Esse questionamento que surgiu durante a realização deste estudo, suscita a continuidade desta pesquisa.

GÊNEROS TEXTUAIS EM CONTEXTO DE ENSINO PARA DISCENTES DA EJA COM DEFICIÊNCIA

Os docentes que participaram da pesquisa lecionam em turmas da EJA formadas por discentes com deficiência e, frente a isso, questionamos como

professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que lecionam em turmas com discentes com deficiência inserem gêneros textuais em suas aulas para fomentar a aprendizagem docente? Vejamos o relato dos docentes:

Quadro 3: O que dizem os participantes sobre a inserção de gêneros textuais

DOCENTE	GÊNEROS TEXTUAIS QUE COSTUMA LER COM MAIS FREQUÊNCIA	COMO COSTUMA TRABALHAR OS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA
Claudiana	<p>"[...] não é gênero, eu gosto muito de ler sobre Sociologia, eu gosto muito daqueles sociólogos, daquele... aí meu Deus, como é o nome do homem? É que fugiu o nome, eu gosto do Paulo Vieira ele é coach. Eu gosto muito dessa parte que envolve a questão empresarial mesmo, entendeu. Falconi, entendeu, essas coisas voltadas para a questão empresarial."</p>	<p>"Exatamente, levo algum texto, alguma letra de música, uma coisa pra reflexão. A gente trabalha muito a questão do respeito, da solidariedade, enfim, a gente leva tudo que se encaixa com os meninos especiais. Essa questão da sustentabilidade do planeta, enfim, tudo a gente encaixa bem, um texto que leva eles a essa reflexão."</p>
Viviane	<p>"Os nossos alunos alvo são especiais, então a gente trabalha muito com o visual porque não sabem fazer a leitura silábica, muitos deles fazem o reconhecimento pela figura e a gente chama de leitura visual."</p>	<p>"Muitas vezes a gente faz até mesmo a produção de texto, quando a gente faz, a gente pede pra eles fazerem através de desenhos. A gente trabalha com a historinha contada, fábulas, a gente trabalha com filmes com eles, a gente tem muito lúdico também. A gente trabalha mais esse lado especial lúdico deles."</p>
Geraldo	<p>"Com o público que eu estou trabalhando hoje, você não tem muita opção sabe, inclusive, você trabalha muito mais. Eu tenho um público que tem o autista, tem o Down, tem o retardo mental, tem o cadeirante, tem o deficiente visual, o auditivo."</p>	<p>Então eu prefiro trabalhar aquilo que a condição deles permite, por exemplo, agora em época de pandemia aqui pelo município as atividades não são presenciais e nós estamos trabalhando com eles. Mandamos apostila, aí você tem que explorar muito a questão visual, a questão artística mesmo, a questão da pintura, porque muitos meninos não conseguem ler. Não é porque ele não aprenda, é porque a deficiência dele não permite que ele consiga internalizar algumas coisas. Então a gente trabalha assim com a questão da leitura, mas a leitura de imagem, a questão também de alguma didática, tem que ser voltada para o deficiente auditivo, para o visual. Então a gente trabalha conforme a necessidade da equipe. [...] Nós trabalhamos muito mais com a leitura de imagem e algo mais pouca produção do que trabalhar com todos os gêneros textuais."</p>

Renara	“Vários.”	“A gente trabalha com vários. Geralmente a gente trabalha com desenho pra saber o que é que eles estão pensando [...] A gente sempre busca deles que eles desenvolvam atividades pra gente saber o que eles estão pensando. Claro que nem todos conseguem. Mas, geralmente, a gente faz na produção de texto, pra eles contarem um pouco sobre onde eles moram, pra eles contarem um pouco da rua deles, pra eles contarem um pouco do dia a dia deles, entendeu.”
--------	-----------	--

Fonte: Elaborado pelos autores - 2021.

Constatamos que os docentes inserem gêneros textuais para promover aos alunos com deficiência a imersão no mundo leitor por meio de desenhos, imagens e histórias no qual os discentes podem realizar a leitura das imagens apresentadas nas histórias.

Na aula de leitura, o professor serve de mediador entre o aluno e o autor. Nessa mediação, ele pode fornecer modelos para a atividade global, como pode, dependendo dos objetivos da aula, fornecer modelos de estratégias específicas de leitura, fazendo predições, perguntas e comentários (KLEIMAN, 1993). Assim, o docente pode utilizar os mais variados recursos para o desenvolvimento das habilidades leitoras e para o desenvolvimento do letramento de seus alunos.

Outras formas de inserção de gêneros textuais mencionadas pelos docentes foram: música, fábulas e filmes. Em relação a música a docente Claudiana mencionou que utiliza para trabalhar valores como respeito e solidariedade. O que nos remete a formação humana que pode ser trabalhada de forma interdisciplinar. Já fábulas e filmes mencionados pela professora Viviane como sendo recursos lúdicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, verificamos como professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que lecionam em turmas com discentes com deficiência inserem gêneros textuais em suas aulas para fomentar a aprendizagem docente. A literatura mostra que a EJA historicamente sempre foi desprivilegiada de políticas públicas educacionais de valorização dos profissionais que nela atuam e da oferta de boas condições físicas e pedagógicas de ensino e de aprendizagem para os alunos. Concluímos que os docentes buscam inserir gêneros textuais para fomentar a aprendizagem de seus

alunos, que mesmo com suas limitações por causa da deficiência que possuem, conseguem se desenvolver e aprender por meio de gêneros textuais que são utilizados, sobretudo, para a realização de leitura de imagens e como recursos lúdicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Lei 4.024, de 20 de Dezembro de 1961]. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília – DF, [1961]. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, [1988]. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. **[Direito à educação: subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais]**. Ministério da Educação (MEC). Brasília, 2006. 2º Edição. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>> Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL. [Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996]. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Brasília: DF, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. **[Resolução Nº 2, de 11 de Setembro de 2001]**, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>> Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL, 1997. Secretaria de Educação Fundamental. B823p **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: 144p.

CABRAL, R. M.; BIANCHINI, L. G. B.; GONÇALVES, T. G. G. L. Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção?. **Revista Educação**

Especial, [S. l.], v. 31, n. 62, p. 587–602, 2018. DOI: 10.5902/1984686X30841. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30841>> Acesso em: 30 jan. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo: Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Do_cente_passado_e_futuro_1386180263.pdf> Acesso em: 30 jan. 2021.

GARCÍA, C. M.. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas-SP: Pontes/Ed. da UNICAMP, 1993.

KLINKE, K.; ANTUNES, H. S. A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em perspectiva: práticas escolares de letramento e formação de professores(as). **Educação**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 441–456, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/83>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. Discursos nas políticas de currículo. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOARES, M. P. do S. B. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Form.**,

[S. l.], v. 5, n. 13, p. 151–171, 2019. DOI: 10.25053/redufor.v5i13.1271. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1271>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

VARGAS, S. M. de; FANTINATO, M. C. de C. B. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 11, n. 34, p. 915–931, 2011. DOI: 10.7213/rde.v11i34.4519. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4519>>. Acesso em: 30 jan. 2022.