

**GÊNERO TEXTUAL CARTA  
COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO NO TRABALHO COM ADULTOS COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar**

gizelialencar@gmail.com

Universidade Estadual de Maringá/Brasil

**Bianca Fátima Cordeiro dos Santos**

profbiancafogli@gmail.com

Fundação de Apoio às Escolas Técnicas/FAETEC

SEEDuc/RJ; SME Duque de Caxias/Brasil

**Resumo**

A concepção de escrita na perspectiva do letramento enfatiza uso e função social, em que alfabetização e letramento são processos inter-relacionados. De acordo com Marcuschi (2003), os gêneros textuais são elementos de natureza sociocomunicativa, que se configuram como uma função social. Portanto, devem ser incorporados na fala e na escrita. Com base nessa concepção, este estudo objetivou analisar o processo de apropriação do gênero textual carta por adultos com deficiência intelectual. A pesquisa foi realizada por meio de estudo de campo, tendo por participantes cinco indivíduos adultos com deficiência intelectual em Maringá/PR. Os pressupostos teóricos que embasaram as análises foram fundamentados na proposição da Metodologia da Mediação Dialética [MMD] e nos estudos da Psicologia Histórico Cultural de Vygotsky (1984), além de contribuições de Soares (2003), Street (2014) e Marcuschi (2003, 2010). Para tanto, realizaram-se intervenções sistematizadas para o ensino do gênero. Os resultados revelaram avanços significativos na compreensão e reprodução do gênero textual carta, tanto por meio da linguagem oral quanto da linguagem escrita. As práticas pedagógicas efetivadas por meio de eventos e práticas de letramento possibilitaram aos sujeitos expressarem seus pensamentos e, por conseguinte, organizá-los.

**Palavras-chave:** Adultos com Deficiência Intelectual; Alfabetização; Gêneros Textuais; Letramento.

THE TEXTUAL GENRE 'LETTER' AS A METHODOLOGICAL TOOL WITH ADULTS WITH INTELLECTUAL DEFICIENCY

**Abstract**

The concept of reading from the literacy perspective underscores the usage and social function where reading-writing and literacy are interrelated processes. According to Marcuschi (2003), textual genres have a social and communicative role, with a social function. Therefore, they should be embodied in speech and writing. Current analysis investigates the appropriation process of textual genre 'letters by adults with intellectual deficiency'. Research was undertaken in a field study with five adults with intellectual deficiency in Maringá PR Brazil. Theory was based on the Methodology of Dialectic Mediation (MDM), on the Vygotsky's Historical and Cultural Psychology studies (1984) and on studies by Soares (2003), Street (2014) and Marcuschi (2003, 2010). Systemized interventions were undertaken for the teaching of the genre. Results show significant progress in the comprehension and reproduction of the textual genre 'letter' through oral and written language. Pedagogical practices by events and practices on literacy made the agents express and organize their thoughts.

**Keywords:** Adults with intellectual deficiency; Reading-writing; textual genres; Literacy.

## **Introdução**

O presente trabalho traz para o campo da educação especial reflexões sobre o processo de alfabetização e letramento do adulto com deficiência intelectual [DI].

No Brasil, o acesso à escola é garantido pela Constituição Federal (Brasil, 1988), que estabelece a educação como direito de todos, inclusive para as pessoas com deficiência, as quais devem ser atendidas preferencialmente na rede regular de ensino. Em suas linhas mestras, a Constituição Federal dispõe sobre a democratização da educação, a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar. O direito à educação é também reiterado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA] (Brasil, 1990).

Apesar do avanço das políticas públicas, alguns dos grandes desafios, no que diz respeito à educação das pessoas com DI, são a alfabetização e o letramento. A alfabetização é “[...] entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico [...]”. (Soares, 2004, p. 16). Letramento, por sua vez, “[...] é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. (Soares, 2003b, p. 3)

De acordo com Silva (2002, p. 28), uma das possibilidades de alfabetização e letramento é a utilização dos gêneros textuais, os quais “são constituídos no seio de interações verbais e são formas fundamentais no processo de socialização dos indivíduos”. Os gêneros textuais são elementos de natureza sociocomunicativa que se configuram como uma função social, portanto devem ser incorporados na fala e na escrita.

Com base nessa concepção este estudo objetivou analisar o processo de apropriação do gênero textual carta por adultos com deficiência intelectual.

### **Alfabetização e letramento em adultos com deficiência intelectual**

A partir do final do século XIX, a leitura e a escrita passaram a ser consideradas objetos de pesquisas extremamente importantes para a vida em sociedade. Com a ideia de que a educação seria um instrumento importante para a modernização, o aprendizado da leitura e da escrita tornou-se ainda mais significativo a partir do momento em que passou a associar a alfabetização e o letramento.

Analisando tamanha importância do alfabetizar e letrar, constatamos o quanto é significativo levarmos para o campo da educação especial maneiras de propiciar o desenvolvimento da escrita e da leitura, principalmente junto a adultos com DI, dinamizando, adaptando as formas de aplicar as atividades e atendendo a especificidade de cada educando. Sobre a alfabetização, Colello (2010, p.84) afirma que é “um processo que acontece a longo

prazo em dependência dos processos cognitivos do aprendiz”. Sendo assim, consideramos importante valorizar, sobretudo, o tempo de cada aluno.

De acordo com os dados do censo (como citado em Ribeiro et al., 2002), o Brasil possui uma grande massa de população não leitora e não escritora. A razão encontrada para isso seria o fato de as pessoas utilizarem a leitura e a escrita como processo de codificação e decodificação.

Segundo a autora, para que o analfabetismo e o baixo letramento sejam enfrentados, é necessário que, além de efetivações das políticas públicas para o desenvolvimento social, a escola quebre os paradigmas tradicionais que sustentam as práticas pedagógicas obsoletas e busque novas alternativas de ensino, visando à formação de educandos leitores e escritores. Sendo assim, seria necessária uma reorientação de ensino que organize o trabalho pedagógico, “investindo em projetos educacionais que possam romper com a dicotomia entre a teoria e prática, [...], compreensão dos mecanismos de aprendizagem e frentes do trabalho pedagógico, práticas escolares e atendimento as diversidades linguísticas ou socioculturais” (Colello, 2010, p. 77).

Em consonância com esse pensamento, Soares (2011) afirma que é necessário muito mais do que saber ler e escrever, e necessário desenvolver práticas pedagógicas em que a leitura e a escrita tenham funcionalidade para o educando, ou seja, que o uso dessa tecnologia se efetive em contextos sociais mais amplos, pois, dessa forma, a alfabetização e o letramento – enquanto processo conjunto e contínuo – possibilitarão ao educando:

Conhecer letras e expressar sentimentos, decodificar sinais e interpretar o mundo, selecionar as informações e articular ideias, escrever palavras e se relacionar com o outro, conhecer as arbitrariedades do sistema e aprimorar esquemas de organização do pensamento, desenhar traçados convencionais e recriar as dimensões humanas de tempo e espaço, respeitar normas e constituir-se como sujeito autor, adestrar os olhos e viajar por meio da leitura, dominar a mão e usufruir o direito à palavra. (Colello, 2010, pp.77-78)

Mediante o exposto, para que o DI se desenvolva cognitivamente enquanto leitor e escritor, é necessário que as suas experiências com a linguagem escrita estejam relacionadas às suas necessidades de ler e escrever, cabendo ao professor instigá-lo, compreendendo que o educando em questão.

[...] é produtor de saber e cultura e que, mesmo não sabendo ler e escrever, está inserido – principalmente quando mora nos núcleos urbanos – em práticas efetivas de letramento [...]. O adulto não é um mero portador de “conhecimentos prévios”, que precisam ser resgatados pelo alfabetizador para ensinar aquilo que quer, mas um sujeito que já construiu uma história de vida, uma identidade e cotidianamente produz cultura. (Galvão, & Soares, 2004 como citado em Barella, 2013, p. 171).

Sobre esse aspecto, há que se considerar, conforme descrito por Street (2014), que o letramento comporta dois modelos: o autônomo e o ideológico. O “modelo autônomo” concentra-se na dimensão técnica e individual do letramento, sem levar em conta o contexto social. Assim, o letramento é considerado no singular. Nesse processo, a escrita é um produto completo em si mesmo e define-se com mais facilidade quais habilidades e conhecimentos caracterizam uma pessoa alfabetizada, que domina a “tecnologia” do ler e escrever.

O “modelo ideológico” tem seu foco na dimensão social do letramento e parte do princípio de que ele é fundamental para o funcionamento da sociedade e tem potencial para mudar relações e práticas sociais injustas.

No modelo ideológico, leitura e escrita são consideradas atividades sociais, que variam de acordo com o tempo, espaço, tipo de sociedade, projetos políticos e sociais. Assim, existem vários tipos de letramento. É um processo contínuo e um conjunto de práticas sociais em que pessoas se envolvem de acordo com o contexto social e as habilidades e conhecimentos que têm à disposição.

Na mesma linha de raciocínio, Marcuschi (2010) reitera as ideias de Street (2014) e acrescenta que é a partir das práticas do letramento que se desenvolve a prática da comunicação e da oratória; dessa forma, o letramento dissemina-se em graus de domínio.

### **Gênero textual**

Os gêneros textuais são formas de comunicação para a socialização do indivíduo e estão presentes no seu cotidiano. Nesse contexto, as interações verbais são de suma importância, pois têm uma natureza social. A esse respeito, Marcuschi (2008), pautado nos estudos de Bakhtin, assevera que as enunciações cotidianas são materializadas tanto por meio dos gêneros textuais orais quanto escritos. De com o autor essas enunciações, “[...] apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. (Marcuschi, 2008, p. 155)

Cumprir frisar que há uma grande diversidade de gêneros textuais escritos – tais como carta, bilhete, lista de compras, história em quadrinhos, manual de instrução, receita, entre outros. Por isso,

[...] introduzir diferentes gêneros textuais no processo de ensino, refletindo sobre as relações entre suas características composicionais e suas funções, passa a ser visto como condição para que o aluno tenha acesso às práticas de produção, uso e consumo de textos que circulam em diferentes esferas sociais [...]. (Lucio, & Maciel, 2008, p. 25)

Assim, os gêneros textuais podem ser um poderoso instrumento para o ensino da língua materna. Pois, como bem pontuado por Marcuschi (2005), as relações comunicativas verbais só se estabelecem por meio de um

gênero textual, desse modo, pressupõe-se o domínio dos gêneros textuais por parte do falante e do ouvinte, do escritor e do leitor para que atinja a finalidade a que se predispôs.

## **Metodologia**

De caráter teórico-empírico, o estudo teve como participantes cinco adultos com DI com idades variando entre 20 e 46 anos, de ambos os sexos. O estudo foi desenvolvido nas dependências de uma universidade pública no noroeste do estado do Paraná/Brasil. As atividades e coleta de dados foram realizadas duas vezes por semana em encontros com duração de duas horas. Os dados foram obtidos por meio de diário de campo e vídeo-gravações, as quais foram transcritas e analisadas. Para garantir o anonimato, os nomes dos participantes foram substituídos por letras.

Os pressupostos teóricos que embasaram as análises foram fundamentados na proposição da Metodologia da Mediação Dialética [MMD] para realização dos planos de intervenção (Arnoni, 2007); nos estudos da psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1984) e em Soares (2003), Street (2014), Marcuschi (2010), Colello (2010), entre outros, para respaldar as reflexões sobre alfabetização e letramento.

A MMD apresenta quatro momentos distintos do planejamento. O primeiro momento, resgatar/registrar, leva em conta o conhecimento imediato que os alunos possuem, ou seja, momento em que o professor dialoga com os educandos sobre a temática em pauta e registra todas as falas enunciadas por eles. O resgate e o registro são fundamentais para o processo de mediação, pois, de acordo com os conhecimentos imediatos do educando, o professor irá problematizar e sistematizar a aula. Dessa forma, o educando, ao exteriorizar suas concepções sobre o tema a ser estudado, ordena seu pensamento.

A segunda etapa, caracterizada como problematização, evidencia-se no momento em que o professor amplia os elos comunicativos, visando problematizar o conhecimento trazido pelo aluno para, num momento posterior, inserir o conteúdo científico. O professor suscita nos educandos situações problemas para que eles percebam que seus conhecimentos não respondem aos questionamentos feitos e, assim, sintam necessidade e interesse em buscar novos conhecimentos.

A terceira etapa é sistematizar. Esse momento consiste na inserção do conteúdo científico, e, para torná-lo conteúdo de ensino, o professor não deve desconsiderar as falas dos educandos e os questionamentos realizados na etapa anterior.

No último momento da aula, que consiste em produzir, verifica-se o conhecimento adquirido pelo aluno por meio de atividades diversas. Assim, o planejamento pautado na Metodologia da Mediação Dialética é um ciclo que não se rompe. A cada novo momento de aula, são resgatados os saberes de que o educando já se apropriou

na aula anterior e no seu cotidiano, para que, então, um novo conhecimento científico possa ser mediado (Arnoni, 2007).

## **Resultados**

Os dados apresentados referem-se ao gênero textual carta, coletados em aula planejada e executada a partir da MMD contemplando, quatro momentos: resgatando/registrando; problematizando; sistematizando e produzindo.

Na etapa resgatando/registrando, os sujeitos externaram seus conhecimentos sobre o tema em questão. Quando questionados sobre o que é uma carta, responderam:

**P:** *“Na carta deve colocar selo, endereço, nome, recebe carta”.*

**L:** *“Escrever para uma namorada, amiga, o que está sentindo”.*

**S:** *“Carta de amor, apaixonado”.*

**M:** *“Para receber a carta de uma pessoa”.*

**J:** *“Carta de amor. É apaixonado para casa”.*

Ao serem indagados se já haviam escrito uma carta para alguém, as respostas foram quase que unânimes, afirmando que sim:

**P:** *“Sim. Para minha avó, pai, professora”.*

**S:** *“Um monte de gente, para Jéssica”.*

**M:** *“Fez para o noivo, professora”.*

**J:** *“Não”.*

**L:** *“Para minha namorada. Paula. Flávia. Elaine”.*

Mediante as informações trazidas pelos sujeitos da pesquisa, as professoras-pesquisadoras passaram para a segunda etapa do planejamento de aula, a problematização do tema. Ao serem indagados sobre a estrutura de uma carta, os sujeitos demonstraram conhecimentos voltados mais para o uso da escrita do que a sua estrutura composicional, como ilustrado a seguir:

**M:** *“Local. Ponto final. Interrogação.”*

**P:** *“Pergunta.”*

**L:** *“Parágrafo, texto, começo, fim.”*

**J:** *“Ponto final.”*

**S:** *“Amor.”*

Após as discussões e detectado o conhecimento que os educandos possuíam, foi trabalhado o conteúdo científico “gênero textual carta”.

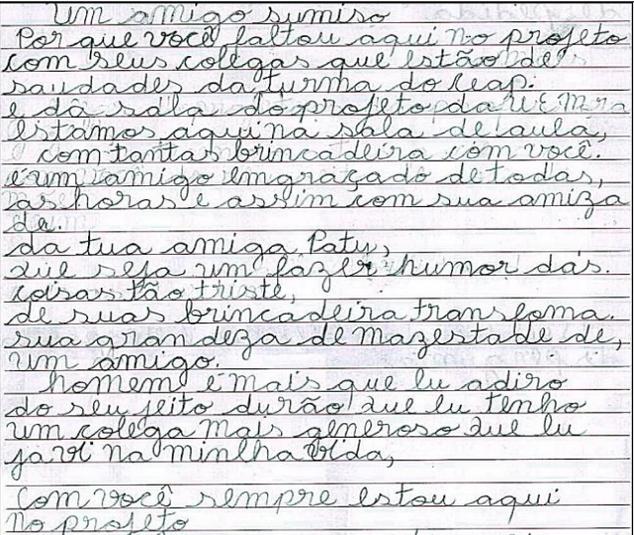
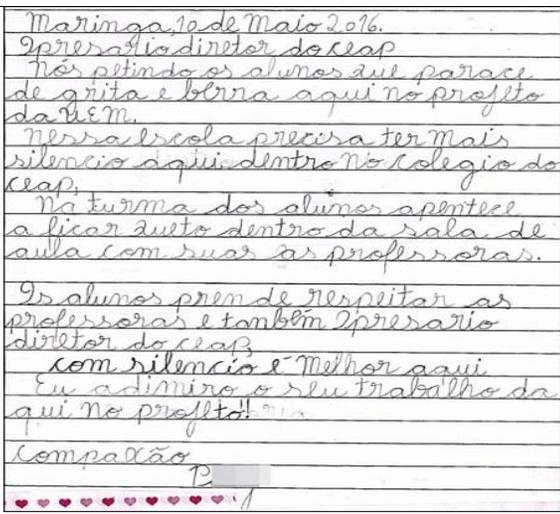
Visando a apropriação do conteúdo científico, os educandos leram vários modelos de carta, discutiram a estrutura composicional e o conteúdo de cada uma delas. Nessa etapa, foi entregue aos sujeitos uma “carta

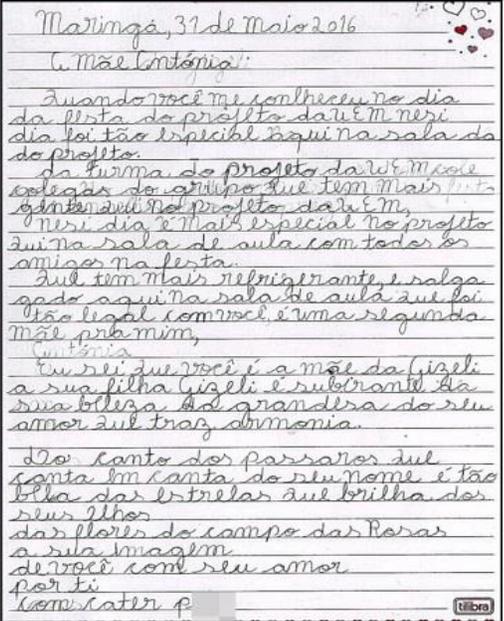
modelo”, cujos remetentes eram alunos de uma escola pública e o destinatário, o diretor da escola que frequentavam. O conteúdo da carta era a solicitação da criação de um minizoológico. De posse da carta, os sujeitos efetivaram a leitura em voz alta individualmente ao término da leitura foi solicitado que escrevessem uma carta para o diretor do colégio onde o projeto que frequentam funciona.

Findada a explicação do conteúdo, as atividades da quarta etapa – produzindo – foram realizadas por meio de registro escrito. Os sujeitos foram orientados a escreverem uma carta para o diretor do colégio onde o projeto funciona. Antes de iniciarem a atividade, um dos sujeitos olhou para a coordenadora do projeto e perguntou como estava sua mãe. Imediatamente os demais também começaram a fazer questionamentos, pois todos a conheciam. Diante de tal interesse, foi decidido que escreveriam uma carta para a mãe da coordenadora do projeto, a qual seria posteriormente colocada no correio.

As produções escritas realizadas pelos sujeitos da pesquisa, em três momentos distintos, durante o desenvolvimento do tema, podem ser visualizadas a seguir.

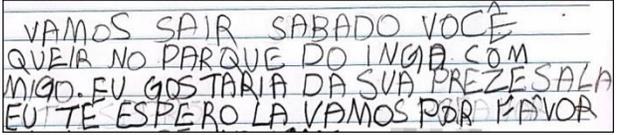
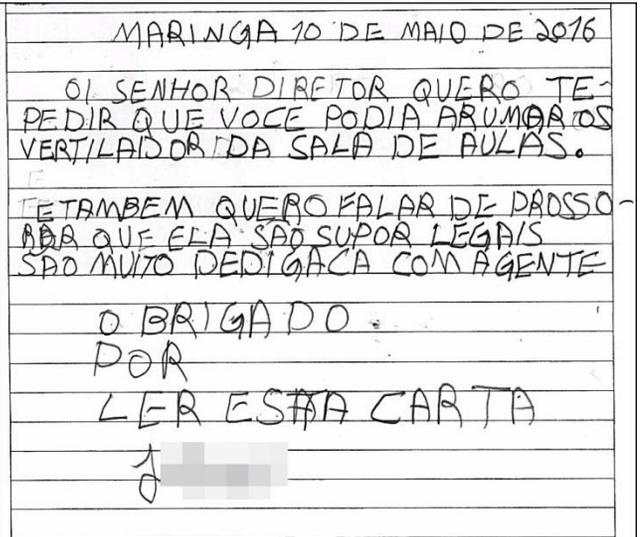
**Quadro 1 – Registros escritos do sujeito P**

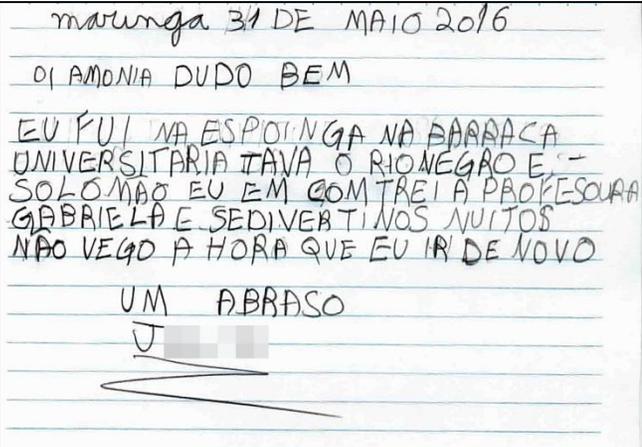
<b>SUJEITO: P</b>	
<p style="text-align: center;"><b>RESGATANDO/REGISTRANDO</b> (Produção inicial)</p> <p>Escrita elaborada a partir do conhecimento dos sujeitos</p>	 <p>Um amigo sumiu Por que você faltou aqui no profeto com seus colegas que estão de saudades da turma do ceap e da sala do profeto da UEM Estamos aqui na sala de aula, com tantas brincadeira com você. É um amigo engraçado de todas, as horas e assim com sua amiga de. da tua amiga Paty, que seja um pouco humor da. coisas são triste, de suas brincadeira transema sua grandeza de Magestade de, um amigo. homem é mais que eu adiro do seu jeito durão que eu tenho um colega mais generoso que eu faço na minha vida, com você sempre estou aqui no profeto</p>
<p style="text-align: center;"><b>SISTEMATIZANDO</b> (Produção intermediária)</p> <p>Escrita elaborada a partir do conhecimento científico e apresentação de um modelo</p>	 <p>Maringá, 12 de Maio 2016. apresenta diretor do ceap Nós pitando os alunos que parace de grita e birra aqui no profeto da UEM. Nessa escola precisa ter mais silêncio aqui dentro no colegio do ceap. Na turma dos alunos aprende a ficar quieto dentro da sala de aula com suas as professoras. Os alunos precisam respeitar as professoras e também o professor diretor do ceap com silêncio é Melhor aqui Eu admiro o seu trabalho da qui no profeto! Compação P ♥♥♥♥♥♥♥♥♥♥</p>

<p style="text-align: center;"><b>PRODUZINDO</b> (Produção Final)</p>	
---	--

Fonte: Elaborado a partir de reprodução digital pelas autoras.

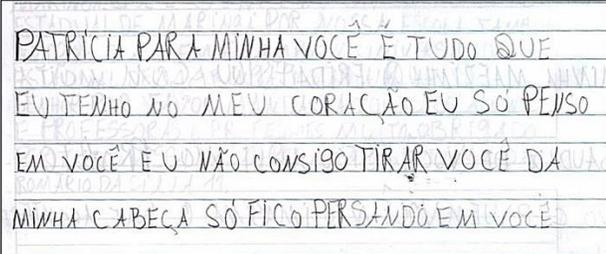
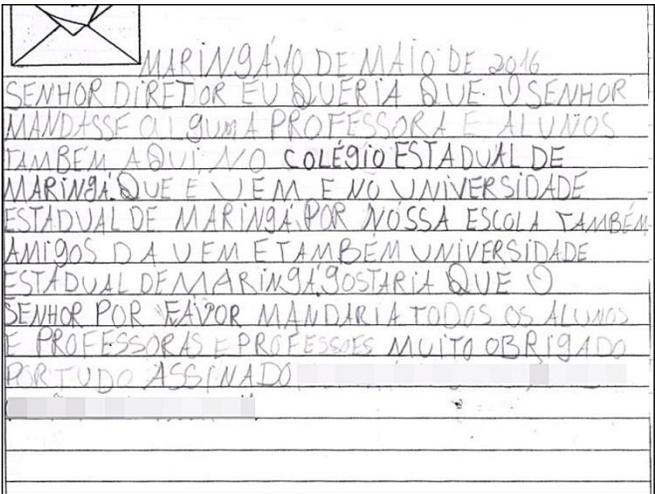
**Quadro 2 – Registros escritos do sujeito J**

<b>SUJEITO: J</b>	
<p style="text-align: center;"><b>RESGATANDO/REGISTRANDO</b> (Produção inicial)</p> <p>Escrita elaborada a partir do conhecimento dos sujeitos</p>	
<p style="text-align: center;"><b>SISTEMATIZANDO</b> (Produção intermediária)</p> <p>Escrita elaborada a partir do conhecimento científico e apresentação de um modelo</p>	

<p><b>PRODUZINDO</b> (Produção Final)</p>	
---	--

Fonte: Elaborado a partir de reprodução digital pelas autoras.

**Quadro 3 – Registros escritos do sujeito S**

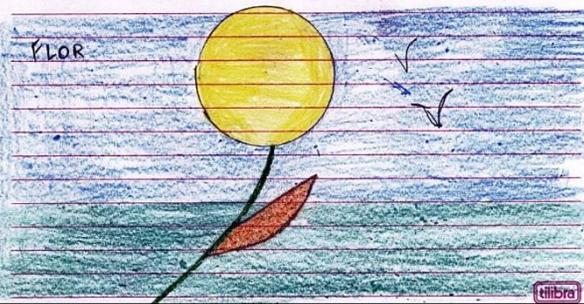
<p align="center"><b>SUJEITO: S</b></p>	
<p><b>RESGATANDO/REGISTRANDO</b> (Produção inicial)</p> <p>Escrita elaborada a partir do conhecimento dos sujeitos</p>	
<p><b>SISTEMATIZANDO</b> (Produção intermediária)</p> <p>Escrita elaborada a partir do conhecimento científico e apresentação de um modelo</p>	

<p><b>PRODUZINDO</b> (Produção Final)</p>	
---	--

Fonte: Elaborado a partir de reprodução digital pelas autoras.

**Quadro 4 – Registros escritos do sujeito M**

<b>SUJEITO: M</b>	
<p><b>RESGATANDO/REGISTRANDO</b> (Produção inicial)</p> <p>Escrita elaborada a partir do conhecimento dos sujeitos</p>	
<p><b>SISTEMATIZANDO</b> (Produção intermediária)</p> <p>Escrita elaborada a partir do conhecimento científico e apresentação de um modelo</p>	

<p style="text-align: center;"><b>PRODUZINDO</b> (Produção Final)</p>	<p>MARINGÁ, 31/05/2016 DE MAIO 2016</p> <p>OI TUDO BEM ATONIA.</p> <p>MUITO ESPECIAL POR AMIGOS DO PROJETO DO CAP</p> <p>VOCÊ DIVERTE O GRUPO O MUITO</p> <p>DONA ATONIA VAMOS COMER UM ML DONALD</p> <p>COM BATA E COLA - COLA ?</p> <p>RESPONDE CARTA!</p> <p>ATE LOGO MI</p> 
---	--

Fonte: Elaborado a partir de reprodução digital pelas autoras.

**Quadro 5 – Registros escritos do sujeito L**

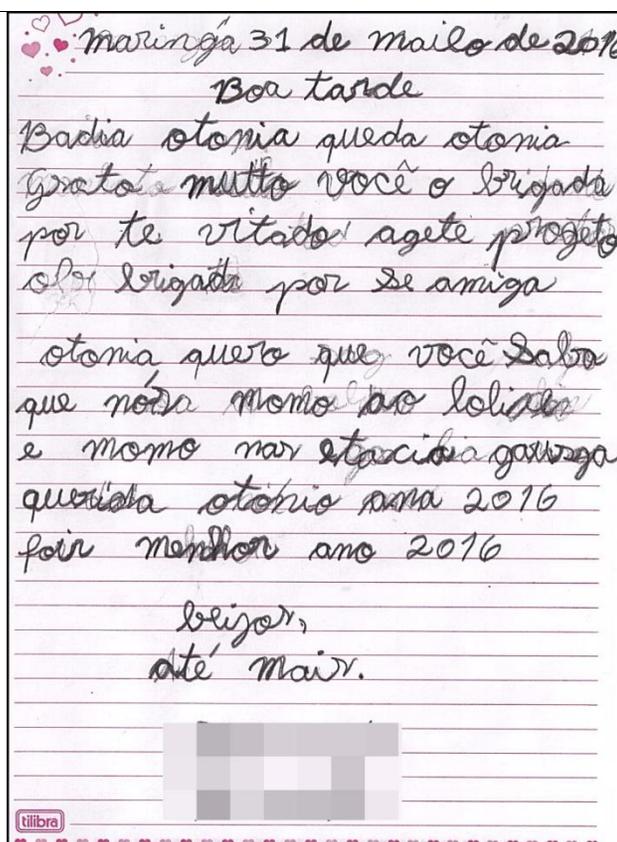
<b>SUJEITO: L</b>	
<p style="text-align: center;"><b>RESGATANDO/REGISTRANDO</b> (Produção inicial)</p> <p>Escrita elaborada a partir do conhecimento dos sujeitos</p>	<p>certo muito de você  você é especial é porcé  Sindro corça muito forte po  você  Dacapa da a vinha vida  Jenele, te amo saudades  te amo saudades Bergo  amo Jenele, saudades  seu jonho aqui como a estrela</p>

**SISTEMATIZANDO**  
(Produção intermediária)

Escrita elaborada a partir do conhecimento científico e apresentação de um modelo



**PRODUZINDO**  
(Produção Final)



Fonte: Elaborado a partir de reprodução digital pelas autoras.

As respostas emitidas pelos sujeitos de pesquisa na etapa resgatando/registando denotaram conhecimentos diminutos sobre o gênero textual carta e a maioria informou que ela é destinada a namorados, correlacionando seu conteúdo a sentimentos de amor.

Constatamos que a primeira produção textual, realizada pelos sujeitos da pesquisa, apresentou apenas a mensagem. Nenhum dos sujeitos endereçou a carta ou assinou. Contudo, após apresentação científica do tema e

mediante modelos de carta, os sujeitos “P”, “J” e “S” elaboraram suas cartas conforme instruções, com conteúdos distintos e com a estrutura composicional correta.

“M”, por sua vez, apresentou um registro distinto. Sua produção se respaldou nos modelos ofertados e no cartaz ilustrativo, fixado na parede da sala de aula. Parece-nos que estava mais motivada a copiar o modelo do que a produzir o texto solicitado. Essa preocupação em seguir um modelo parece-nos ter sido o aspecto mais salutar na produção do sujeito em detrimento do conteúdo da mensagem a ser registrada.

“L” se recusou a desenvolver a atividade intermediária (carta ao diretor), contudo, ofereceu um argumento verbal plausível ao informar às professoras-pesquisadoras que não tinha nada a reivindicar.

Foi possível constatar que as mediações realizadas junto aos sujeitos surtiram efeito já na escrita da segunda carta. A apropriação do conteúdo científico “gênero textual carta” ficou mais evidente na última atividade desenvolvida, momento esse em que puderam exercitar o uso da escrita com funcionalidade, ou seja, com função social, uma vez que foram orientados a escreverem uma carta cujo conteúdo era de livre escolha.

Todos os sujeitos, sem exceção, desenvolveram a atividade com coerência. O uso de local, data, ano, vocativo, mensagem e assinatura apareceram em todas as produções escritas. Houve um avanço qualitativo, evidenciando a apropriação do gênero.

Contudo, há que se ressaltar que os gêneros são estruturas retóricas dinâmicas que podem ser atualizadas e manipuladas de acordo com as condições de uso. Sob esse aspecto, foi possível constatar que os sujeitos da pesquisa estabelecem relações interativas com maior propriedade por meio da linguagem verbal. Evidenciou-se uma dificuldade em registrar o pensamento com a mesma capacidade de interpelar e envolver o interlocutor quando este está face a face. Portanto, as marcas enunciativas e interativas, presentes nas produções dos sujeitos, denotam que o uso desse gênero, de forma funcional, não se faz presente. Por outro lado, foi possível verificar que os sujeitos, ao experienciar o uso da língua escrita, perceberam que relações interativas também podem se efetivar a distância.

### **Algumas considerações**

O planejamento de aula por meio da MMD possibilitou um trabalho em conjunto, professor e educando, no processo de ensino-aprendizagem, pois a mediação ocorreu de forma linear, estabelecendo um diálogo amplo com base na apropriação do conhecimento pelo aluno e a organização e coerência do trabalho docente.

Salientamos que, a partir da MMD, o educando conseguiu superar o saber imediato que possuía, por meio de interações e mediações do professor com o conhecimento científico. O educando pode reelaborar seu conhecimento sem anular o conhecimento imediato (saber do aluno) no mediato (conhecimento científico).

Assim sendo, acreditamos que essa metodologia supre as necessidades educativas do processo de desenvolvimento de educandos com DI de forma muito mais eficiente que atividades escolares baseadas em simples repetição e memorização.

Concordamos com os autores nos quais respaldamos este trabalho que a alfabetização é um processo histórico-social, que está relacionado com a entrada do indivíduo no mundo da linguagem escrita, e a alfabetização também se dá como processo histórico-cultural, com as práticas sociais que envolvem diversas capacidades – oral, escrita, leitura, entre outras –, e isso não pode ser negligenciado quando se trabalha com as pessoas que possuem necessidades educacionais especiais.

O DI é concebido pela sociedade como incapaz de se apropriar de conhecimentos sistematizados. Por conseguinte, essa visão equivocada reforça o senso comum de que o DI não é capaz de desenvolver e organizar o pensamento. A forma de conceber o processo de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem não contribui para a formação de uma pessoa pensante e crítica a respeito do seu papel na sociedade.

À luz dessas considerações, ficou evidente que quando o professor, ao planejar sua aula, leva em consideração o conhecimento do aluno – neste caso com deficiência intelectual –, os resultados podem ser positivos, pois além das relações dialógicas presentes há ênfase nas potencialidades desses educandos e não em suas limitações. As atividades desenvolvidas vão ao encontro do modelo ideológico descrito por Street (2014), buscando articular não só as questões referentes ao sistema de escrita alfabética, mas o uso que se faz dela na sociedade.

Conhecer os gêneros textuais e as tipologias que os compõem não é suficiente para que a aprendizagem se efetive, uma vez que o suporte é primordial para subsidiar a compreensão e a estruturação do texto. Faz-se necessário vivenciar situações em que o gênero possa se materializar.

Acreditamos, assim, que os educandos com DI podem desenvolver mecanismos mentais a partir de um trabalho bem planejado e sistematizado na relação dialógica da prática docente e, por conseguinte, se alfabetizar letrando.

## Referências

- Arnoni**, M. E. B., Oliveira, E. M., & Almeida, J. L. V. (2009). *Mediação Dialética na Educação Escolar: teoria e prática*. São Paulo: Edições Loyola.
- Brasil** (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. Recuperado em 05 outubro, 2018, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)
- Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA]. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União. Recuperado em 05 outubro, 2018, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)
- Colello**, S. M. G. (2010). Alfabetização e letramento: o que será que será?. In: Leite, S. A. S., Colello, S. M. G., & Arantes, V. A. (Orgs.). *Alfabetização e letramento*. (pp. 77-84). (Coleção Pontos e Contrapontos). São Paulo: Summus.
- Maciel**, F. I. P. M., & Lúcio, I. S. (2008). Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: Castanheira, M. L. et al (Orgs.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. (pp. 13- 33). Belo Horizonte: Ceale.
- Marcuschi**, L. A. (2005). Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P., Machado, A. R., & Bezerra, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. (4a ed., pp. 19-36). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marcuschi**, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- Ribeiro**, V. M., Vóvio, C. L., & Moura, M. P. (2002). Letramento no Brasil: alguns resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. *Educ. Soc.*, Campinas, 23(81) 49-70, dez. Recuperado = em 17 dezembro, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13931.pdf>
- Silva**, J. Q. G. (2002) *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos*. Tese de Doutorado em Linguística, Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, Brasil. Recuperado em 10 novembro, 2018, de [http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/profs/romulo/UM%20estudo%20sobre%20o%20g%C3%AAnero%20carta%20pessoal%20de%20JANE%20QUINTILIANO.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/romulo/UM%20estudo%20sobre%20o%20g%C3%AAnero%20carta%20pessoal%20de%20JANE%20QUINTILIANO.pdf) Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. 25(1), 5-17. , jan./abr.
- Soares**, M. (2003). Letramento e escolarização. In: Ribeiro, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001* (pp. 89-113). São Paulo: Global.
- Soares**, M.. (2003, agosto 29). O que é letramento. *Diário do Grande ABC*, p. 3.