

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.011

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EJA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO INSTITUTO YDUQS

Aleksandra Sales¹Marcus Vinicius Gomes de Oliveira²Flaviane Melo de Anchieta³

RESUMO

O presente estudo analisa as práticas pedagógicas inclusivas e o uso de tecnologias assistivas no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente no Programa de Alfabetização e Letramento do Instituto Yduqs. Fundamentado nas teorias de Paulo Freire e Lev Vygotsky, o trabalho explora a importância da mediação pedagógica e da interação social na construção do conhecimento, enfatizando a necessidade de metodologias dialógicas e acessíveis para garantir a aprendizagem significativa de alunos com deficiência. O referencial teórico-metodológico baseia-se na perspectiva freireana da educação libertadora, que valoriza a autonomia e a conscientização do sujeito, e na teoria sociocultural de Vygotsky, que destaca a aprendizagem mediada pelo outro e pelo ambiente. Foram analisadas as estratégias adotadas no programa, como o uso de recursos audiovisuais, lei-

- 1 Mestre em Diversidade e Inclusão, Docente na Universidade de Estácio de Sá, RJ, aleksandrasales@gmail.com;
- 2 Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural Rio de Janeiro - RJ, Docente na Universidade de Vassouras, Saquarema, farma.vinicius@gmail.com;
- 3 Mestra em Diversidade e Inclusão, Docente na Universidade de Vassouras - Saquarema, pesquisas.flaviane@gmail.com;

tores de tela, materiais táteis e plataformas digitais acessíveis. Os principais resultados indicam que a implementação de tecnologias assistivas aliada a práticas pedagógicas inclusivas promove maior engajamento e melhora o desempenho dos estudantes, reduzindo barreiras de aprendizagem. Conclui-se que a personalização do ensino e o acesso a recursos adequados são essenciais para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva na EJA.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, EJA, Práticas Pedagógicas, Tecnologias Assistivas, Alfabetização.

INTRODUÇÃO

O analfabetismo no Brasil permanece como um desafio histórico, com impactos profundos na inclusão social, no desenvolvimento pessoal e no exercício pleno da cidadania. Segundo dados do IBGE (2022), mais de 11 milhões de brasileiros com mais de 15 anos não sabem ler ou escrever, o que representa aproximadamente 6,1% da população nessa faixa etária. Essa realidade revela um déficit estrutural na garantia de direitos fundamentais, e escancara a urgência de políticas públicas voltadas à superação das desigualdades educacionais acumuladas historicamente.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge, nesse contexto, como uma modalidade educacional de caráter reparador, voltada para sujeitos que não tiveram acesso ou permanência na educação básica na idade apropriada. No entanto, sua importância vai além da função compensatória. A EJA é um espaço potente de resignificação de identidades, de reconstrução de trajetórias interrompidas e de empoderamento político e social. Conforme afirma Arroyo (2005), os sujeitos da EJA não são apenas carentes de escolaridade, mas portadores de histórias de luta, de trabalho e de saberes que precisam ser valorizados no processo educativo.

Entretanto, mesmo dentro de uma proposta transformadora, a EJA enfrenta inúmeros desafios, entre eles a ausência de práticas pedagógicas inclusivas que considerem as especificidades dos alunos com deficiência ou com outras necessidades educacionais especiais. Isso se reflete, por exemplo, na inadequação de metodologias, materiais e espaços físicos, na falta de formação continuada dos professores e, sobretudo, na invisibilidade desses alunos nos dados estatísticos e planejamentos institucionais. A ausência de políticas de inclusão na EJA contradiz o princípio da equidade previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) e nas diretrizes internacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que defende a escola como espaço para todos, respeitando a diversidade de ritmos, estilos e necessidades educacionais.

Compreender a inclusão como parte indissociável do direito à educação implica superar a lógica da integração, em que o aluno deve adaptar-se ao sistema, e construir propostas pedagógicas que respeitem a singularidade dos sujeitos. Para Mantoan (2003), a inclusão escolar não se resume à matrícula de estudantes com deficiência, mas exige mudanças profundas na organização curricular, nas atitudes docentes e nos instrumentos pedagógicos. Isso é especialmente relevante na EJA, onde os alunos frequentemente carregam não só as marcas da exclusão, mas também as consequências de trajetórias escolares anteriores permeadas por fracasso, abandono ou estigmatização.

Nesse cenário, o uso de tecnologias assistivas representa uma possibilidade concreta de romper com as barreiras atitudinais, físicas e pedagógicas que ainda persistem. Esses recursos, quando integrados ao planejamento educacional, podem ampliar as formas de participação, expressão e aprendizagem dos estudantes, assegurando-lhes maior autonomia e dignidade no processo formativo. Segundo Bersch (2013), a tecnologia assistiva deve ser compreendida como meio para garantir a equidade no acesso ao conhecimento, não como um fim em si mesma.



O Instituto Yduqs, por meio de seu Programa de Alfabetização e Letramento, vem se destacando na promoção de uma educação inclusiva na EJA, considerando não apenas o direito de aprender, mas o de participar, pertencer e desenvolver-se plenamente. Essa proposta é coerente com os pressupostos da educação libertadora de Paulo Freire (2021), que defende o respeito à identidade do educando, o diálogo como método e a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas inclusivas e o uso de tecnologias assistivas na EJA, com foco no Programa de Alfabetização e Letramento do Instituto Yduqs. Busca-se compreender de que maneira essas práticas e recursos têm sido mobilizados para favorecer uma aprendizagem significativa e garantir a efetiva participação dos estudantes com deficiência ou com outras barreiras à aprendizagem e à comunicação. Ao sistematizar essas experiências, pretende-se também contribuir para o fortalecimento de políticas públicas e projetos pedagógicos comprometidos com uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e emancipadora.



CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EJA E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem suas raízes fincadas em processos históricos marcados pela exclusão social e pela negação do direito à educação a grandes parcelas da população. Ao longo do século

XX, a EJA foi tratada, majoritariamente, como uma política de emergência, voltada a reduzir índices de analfabetismo em contextos eleitorais ou de reformas políticas. A falta de continuidade das ações governamentais, a escassez de investimento público e a ausência de formação específica para os docentes da EJA reforçaram o caráter marginalizado dessa modalidade de ensino (ARROYO, 2005; SOARES, 2003).

Embora alguns movimentos relevantes tenham ocorrido antes da redemocratização, como o Movimento de Educação de Base (MEB) e as experiências do método Paulo Freire, foi somente com a Constituição Federal de 1988 que a EJA passou a ser reconhecida como um direito social. O artigo 208 assegura a oferta da educação básica “obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” e a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades”. No entanto, a regulamentação específica da modalidade só veio com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), que, em seu artigo 37, estabeleceu que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, assegurando-se métodos e práticas adequadas às suas características”.

Esse reconhecimento legal, embora tardio, marca um avanço conceitual: a EJA deixa de ser tratada apenas como uma alternativa emergencial e passa a ocupar o lugar de uma modalidade estruturante dentro da educação básica. Ao reconhecer as especificidades desse público – composto majoritariamente por trabalhadores, mulheres, idosos e pessoas com trajetórias escolares interrompidas – o Estado brasileiro assume a responsabilidade de ofertar um ensino público, gratuito, de qualidade e, sobretudo, inclusivo.

Nesse mesmo período, ganha força no cenário internacional e nacional a luta por uma educação inclusiva, isto é, aquela que reconhece e valoriza a diversidade como princípio fundante do processo educativo. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), um dos documentos

mais emblemáticos nesse campo, afirma que “as escolas regulares com orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar sociedades acolhedoras e alcançar educação para todos”.

A partir dos anos 2000, o Brasil passa a adotar uma série de medidas legais e políticas públicas voltadas à promoção da inclusão escolar, culminando na adesão à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada com status de emenda constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009. A convenção estabelece que as pessoas com deficiência têm direito à educação em igualdade de condições com as demais, e que os Estados devem assegurar sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis.

No campo legislativo, destaca-se ainda a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reforça o conceito de inclusão como direito inalienável e aponta a escola comum como espaço privilegiado de convivência, aprendizado e desenvolvimento humano. O artigo 28 da LBI especifica que o atendimento educacional especializado (AEE) deve ser garantido em todos os níveis e etapas da educação, incluindo a EJA.

Apesar desses avanços legais, na prática, o processo de inclusão na EJA ainda enfrenta muitos entraves. Os programas e políticas públicas voltados a esse público, muitas vezes, não contemplam plenamente a diversidade de sujeitos que compõem as turmas de EJA – especialmente pessoas com deficiência, transtornos de aprendizagem, dificuldades permanentes ou temporárias e necessidades específicas de comunicação. Como aponta Mantoan (2003), “não há como falar em educação inclusiva sem enfrentar os desafios que a escola tradicional impõe à diversidade, à autonomia e à dignidade do estudante”.

A sobreposição histórica entre exclusão educacional e deficiência exige, portanto, uma abordagem interseccional. Pessoas com deficiência já enfrentam múltiplas barreiras para acessar a escola; quando essas pessoas são também jovens ou adultos em situação de analfabetismo, essas barreiras tornam-se ainda mais desafiadoras. Assim, pensar a EJA

de forma inclusiva é reconhecer que não basta garantir vagas e currículos formais: é necessário repensar toda a estrutura pedagógica, atitudinal e organizacional da escola.

O desafio contemporâneo está em transformar a EJA em um espaço de acolhimento, respeito e valorização das diferenças, rompendo com o modelo assistencialista e promovendo práticas emancipatórias. A aprendizagem dialógica, a mediação pedagógica e o uso de tecnologias assistivas são algumas das estratégias que podem favorecer esse processo. Como destaca Stainback e Stainback (1999), a inclusão implica um compromisso ético com a equidade, mas também uma prática pedagógica intencional, baseada na colaboração e na escuta ativa.

Dessa forma, a contextualização histórica da EJA e da educação inclusiva no Brasil nos permite compreender que ambas compartilham lutas semelhantes: contra o preconceito, a invisibilidade e o descaso. Quando articuladas, essas duas frentes representam um poderoso instrumento de transformação social e de promoção dos direitos humanos.

A construção de uma educação inclusiva, crítica e libertadora no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige uma base teórica sólida que sustente práticas pedagógicas coerentes com os princípios da diversidade, da equidade e do respeito às singularidades. Para compreender os fundamentos que orientam este trabalho, três eixos teóricos principais são abordados: a pedagogia da autonomia de Paulo Freire, a teoria socio-cultural de Lev Vygotsky e os estudos contemporâneos sobre tecnologias assistivas na educação inclusiva.

Paulo Freire é, sem dúvida, um dos maiores expoentes do pensamento educacional latino-americano, com impacto global em práticas de educação popular, formação crítica e movimentos sociais. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2021), Freire defende que o ato de ensinar é, ao mesmo tempo, um ato ético, estético e político. A educação, segundo ele, deve ser libertadora, orientada pela escuta, pelo diálogo e pela problematização da realidade vivida pelos educandos. Isso é especialmente

relevante no contexto da EJA, onde os sujeitos são adultos, com vivências complexas e, muitas vezes, marcados por trajetórias de exclusão escolar.

Freire critica a “educação bancária”, caracterizada pela transmissão unidirecional de conteúdos, e propõe a “educação problematizadora”, que se constrói na relação horizontal entre educador e educando. Essa abordagem valoriza os saberes populares, os contextos culturais e a leitura crítica do mundo como condições para a produção do conhecimento. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2021, p. 47).

Na EJA, esse princípio se traduz na valorização da escuta ativa e na construção coletiva do currículo. Os professores devem atuar como mediadores, respeitando a experiência dos estudantes e buscando, junto a eles, os caminhos da aprendizagem. A pedagogia freireana também se entrelaça com os ideais da inclusão, uma vez que defende a superação de todas as formas de opressão, sejam elas econômicas, sociais, raciais ou relacionadas à deficiência. Como afirma Gadotti (2001), Freire foi um defensor radical do direito à educação como prática da liberdade, e essa perspectiva implica considerar a acessibilidade e a justiça educacional como partes indissociáveis do processo pedagógico.

Portanto, a pedagogia da autonomia inspira a construção de práticas inclusivas na EJA ao propor uma educação humanizadora, que reconhece o sujeito como protagonista de sua própria aprendizagem e transformação.

Outro importante referencial teórico para pensar a inclusão na EJA é a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky. Para o autor, o desenvolvimento humano se dá por meio da mediação cultural, ou seja, o indivíduo aprende e se desenvolve por meio de suas interações sociais, que são mediadas por signos, instrumentos e pela linguagem (VYGOTSKY, 2007). Ao contrário das abordagens individualistas da aprendizagem, Vygotsky afirma que o conhecimento se constrói na relação com o outro e com o contexto sociocultural.

Um de seus conceitos centrais é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à distância entre aquilo que o sujeito consegue

realizar sozinho e aquilo que ele pode realizar com a ajuda de um mediador mais experiente. O papel do professor, nesse sentido, é criar situações de aprendizagem desafiadoras, mas acessíveis, respeitando o nível de desenvolvimento do aluno e oferecendo os apoios necessários para que ele avance.

No contexto da EJA, esse conceito é extremamente útil, pois permite considerar a diversidade dos percursos formativos e a necessidade de estratégias diferenciadas para atender a todos os alunos. Os estudantes da EJA trazem consigo saberes construídos na prática da vida, muitas vezes não valorizados pela escola tradicional, mas que constituem uma base sólida para o desenvolvimento de novas aprendizagens. Quando o professor atua como mediador, respeita a trajetória do aluno e constrói pontes entre seus conhecimentos prévios e os novos conteúdos.

Além disso, a teoria de Vygotsky contribui para a concepção de que a deficiência não é um atributo estático do indivíduo, mas uma relação entre suas capacidades e as barreiras impostas pelo ambiente. Como destaca Smolka (2000), “a deficiência precisa ser compreendida a partir da mediação cultural, das relações sociais e das oportunidades de participação e aprendizagem”.

Dessa forma, a perspectiva vygotskyana orienta a prática docente a considerar a inclusão como um processo dinâmico, situado, e que requer intervenções pedagógicas sensíveis às interações sociais e às necessidades concretas de cada educando.

As tecnologias assistivas constituem um campo emergente e estratégico no processo de inclusão educacional. Segundo a definição do Comitê de Ajudas Técnicas (2009), são “recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo vida independente e inclusão”. No âmbito escolar, esses recursos vão desde equipamentos físicos, como órteses e pranchas de comunicação, até softwares de leitura de tela, materiais táteis, aplicativos com comandos de voz e plataformas digitais adaptadas.

Na EJA, o uso de tecnologias assistivas adquire um significado especial. Muitas vezes, os estudantes com deficiência chegam ao ambiente

escolar com histórico de fracasso, isolamento e baixa autoestima. O uso de recursos que respeitam suas formas de comunicação e expressão pode representar a chave para sua permanência e sucesso na escola. Como afirma Bersch (2013), a tecnologia assistiva só é efetiva quando usada de forma integrada ao projeto pedagógico e personalizada segundo o perfil do aluno.

A perspectiva inclusiva não se limita ao uso instrumental da tecnologia, mas envolve também uma abordagem pedagógica que promova a autonomia, a participação e a autorregulação dos estudantes. A inclusão digital, por exemplo, tem se mostrado uma aliada poderosa na superação de barreiras físicas e cognitivas, desde que seja acompanhada de formação docente e planejamento didático intencional. Rodrigues (2015) ressalta que “a tecnologia deve ser usada como ponte entre o estudante e o conhecimento, e não como um fim em si mesma”.

É fundamental, portanto, que o uso das tecnologias assistivas na EJA esteja pautado em princípios éticos e pedagógicos que respeitem a dignidade dos sujeitos, assegurem sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem e favoreçam a construção de uma escola verdadeiramente acessível para todos.

Além disso, a integração das tecnologias assistivas aos ambientes virtuais de aprendizagem – como plataformas com acessibilidade comunicacional, tradução em Libras, audiodescrição e leitura ampliada – tem se mostrado essencial, especialmente após os desafios impostos pela pandemia da COVID-19. A EJA híbrida ou remota exige que os professores estejam preparados não apenas tecnicamente, mas conceitualmente, para garantir que os recursos utilizados estejam a serviço da equidade e da inclusão.

METODOLOGIA

O presente estudo foi conduzido a partir de uma abordagem qualitativa, que se mostrou a mais adequada para compreender, de forma

aprofundada, as práticas pedagógicas inclusivas e o uso de tecnologias assistivas no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no âmbito do Programa de Alfabetização e Letramento do Instituto Yduqs. A investigação qualitativa tem como principal característica a valorização da subjetividade, da complexidade dos fenômenos sociais e da interpretação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e experiências (BOGDAN; BIKLEN, 1994).



De acordo com Minayo (2012), a pesquisa qualitativa é apropriada quando o objetivo do pesquisador é compreender o universo de significados, motivos, aspirações, valores, atitudes e crenças de grupos sociais ou institucionais. Assim, mais do que estabelecer generalizações, busca-se, neste estudo, interpretar e analisar os sentidos construídos em torno da inclusão educacional de sujeitos historicamente excluídos, como os jovens e adultos com deficiência.

A estratégia metodológica adotada foi o estudo de caso, compreendido, segundo Yin (2001), como uma investigação empírica que se debruça sobre um fenômeno contemporâneo inserido em um contexto da vida real. O recorte escolhido foi o Programa de Alfabetização e Letramento do Instituto Yduqs, por sua relevância na promoção de práticas inclusivas

e no uso intencional de tecnologias assistivas. Esse programa tornou-se, portanto, um campo privilegiado de análise para observar a implementação concreta de políticas e ações voltadas à EJA inclusiva.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu por meio da triangulação de diferentes instrumentos metodológicos, com o intuito de aumentar a validade e a confiabilidade dos resultados (TRIVIÑOS, 1987). Foram utilizados os seguintes procedimentos:

A) ANÁLISE DOCUMENTAL

Foram analisados documentos institucionais, planos de aula, materiais pedagógicos e recursos digitais utilizados pelos docentes do programa. O objetivo dessa etapa foi compreender como os princípios da educação inclusiva e da acessibilidade estavam sendo incorporados nos planejamentos e práticas educacionais. A análise documental também permitiu identificar a existência (ou ausência) de diretrizes específicas voltadas à adaptação curricular e ao uso de tecnologias assistivas.

B) ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Foram realizadas entrevistas com professores, coordenadores e alunos da EJA vinculados ao programa. As entrevistas semiestruturadas foram escolhidas por sua flexibilidade e capacidade de aprofundar os temas a partir da fala dos sujeitos, respeitando seus ritmos e modos de expressão (LUDKE; ANDRÉ, 1986). As perguntas abordaram aspectos como: percepções sobre inclusão, dificuldades enfrentadas, estratégias pedagógicas adotadas, experiências com tecnologias assistivas e impactos percebidos na aprendizagem.

C) OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A pesquisadora também esteve presente em salas de aula e oficinas pedagógicas, acompanhando interações entre professores e estudantes, bem como o uso dos recursos inclusivos em situações reais de ensino-aprendizagem. A observação foi registrada em diário de campo, com foco na análise das relações pedagógicas, das atitudes inclusivas e das barreiras enfrentadas no cotidiano. Essa técnica é valiosa para captar aspectos implícitos da prática educativa que não são facilmente verbalizados pelos participantes.

A combinação dessas técnicas buscou assegurar uma visão abrangente e multifacetada do fenômeno em estudo, permitindo, ao mesmo tempo, captar as políticas formais, os discursos dos sujeitos e a prática cotidiana.

TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo, segundo os pressupostos de Bardin (2011). Essa técnica permite a categorização sistemática de conteúdos, identificando núcleos de sentido que se repetem ou se destacam nos discursos e registros. A análise foi realizada em três etapas:

- Pré-análise: organização do material empírico (entrevistas, documentos e registros de observação), leitura flutuante e formulação de hipóteses iniciais.
- Exploração do material: codificação dos dados e agrupamento em categorias temáticas, como: práticas pedagógicas inclusivas, uso de tecnologias assistivas, formação docente, barreiras de aprendizagem e percepções dos sujeitos.
- Tratamento dos resultados: interpretação à luz dos referenciais teóricos de Freire (2021), Vygotsky (2007), Bersch (2013), entre

outros, articulando os achados empíricos com os pressupostos da educação inclusiva na EJA.

A análise permitiu compreender não apenas a presença ou ausência de práticas inclusivas, mas a complexidade e os sentidos que essas práticas assumem para os diferentes sujeitos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Todos os procedimentos metodológicos respeitaram os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, o caráter voluntário de sua participação e o sigilo das informações fornecidas. Foi garantido o anonimato dos entrevistados e a utilização dos dados apenas para fins acadêmicos.

Em síntese, a metodologia adotada permitiu um mergulho qualitativo e interpretativo nas práticas pedagógicas do programa analisado, contribuindo para a produção de conhecimento crítico e situado sobre a inclusão de jovens e adultos com deficiência no cenário educacional brasileiro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados coletados no Programa de Alfabetização e Letramento do Instituto Yduqs evidenciam avanços significativos na implementação de práticas pedagógicas inclusivas voltadas à EJA. A análise das entrevistas, observações e documentos revelou que a inclusão não se limita à inserção física do estudante em sala de aula, mas envolve uma série de estratégias intencionais que promovem pertencimento, participação e aprendizagem efetiva.

A PERSONALIZAÇÃO COMO PRINCÍPIO DE INCLUSÃO

A personalização do ensino emergiu como um dos pilares mais relevantes na prática pedagógica inclusiva observada. A flexibilização curricular e a adaptação das atividades de acordo com o perfil de cada estudante – considerando aspectos cognitivos, motores, sensoriais e emocionais – foram estratégias amplamente adotadas pelos docentes. Isso reflete o reconhecimento de que “igualdade na educação não é tratar todos da mesma forma, mas garantir que todos tenham acesso à aprendizagem segundo suas condições e necessidades” (MANTOAN, 2011).



Entre os exemplos observados, destacam-se: atividades ampliadas para estudantes com baixa visão, uso de materiais de alto relevo e letras em Braille para alfabetização tátil, construção de itinerários diferenciados para alunos com dificuldades de concentração ou transtornos de aprendizagem, e apoio individualizado nos momentos de leitura e produção textual. O planejamento pedagógico, nesse sentido, se mostrou flexível e responsivo às demandas dos alunos, demonstrando consonância com os princípios da pedagogia freireana, que valoriza a escuta ativa e a singularidade dos sujeitos (FREIRE, 2021).

A personalização também se expressou na escolha dos temas das aulas, muitas vezes baseados na vivência dos estudantes, o que reforça o caráter contextualizado e dialógico do processo educativo, especialmente valorizado na EJA.



RECURSOS UTILIZADOS

O uso de tecnologias assistivas foi recorrente no cotidiano das aulas e contribuiu diretamente para a superação de barreiras de aprendizagem. Entre os recursos utilizados destacaram-se:

- Materiais táteis, como alfabetos em EVA, jogos sensoriais e objetos concretos, que auxiliavam na alfabetização multissensorial, promovendo aprendizagem mais significativa, especialmente entre alunos com deficiência intelectual ou múltipla.
- Vídeos com legendas e interpretação em Libras, garantindo o acesso dos alunos surdos ou com dificuldades auditivas aos conteúdos audiovisuais.
- Plataformas digitais adaptadas, como o Google Classroom com plugins de acessibilidade, incluindo extensões para leitura em voz alta, aumento de contraste e ajuste de fontes.

Os recursos não foram utilizados de forma isolada ou ocasional, mas integrados ao planejamento didático. A inclusão, nesse contexto, não se deu apenas pela presença da tecnologia, mas pelo seu uso pedagógico intencional, alinhado às necessidades específicas de cada aluno, como preconiza Bersch (2013). A escolha dos recursos foi orientada por princípios éticos e pedagógicos, e acompanhada de orientações e mediação constante por parte dos educadores.

MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA

Outro aspecto evidenciado pelos dados foi a importância da mediação docente e da formação continuada como elementos centrais na efetivação da inclusão. Os professores entrevistados demonstraram consciência sobre o papel da mediação na aprendizagem e sobre a necessidade de se atualizarem constantemente em relação às tecnologias assistivas, metodologias inclusivas e legislação educacional.

A formação recebida por meio de oficinas, cursos internos e troca de experiências entre os pares favoreceu a construção de uma postura pedagógica mais sensível à diversidade. Muitos docentes relataram que a formação continuada possibilitou repensar suas práticas e superar atitudes capacitistas. Como declarou um dos professores:

“A inclusão começa quando deixamos de perguntar o que o aluno não pode fazer e passamos a perguntar o que ele precisa para aprender”.

Esse depoimento revela uma mudança de paradigma importante: do modelo integrador, baseado na adaptação do aluno à escola, para um modelo verdadeiramente inclusivo, centrado na adaptação da escola ao aluno.

A mediação pedagógica – entendida nos termos de Vygotsky (2007) como a intervenção que possibilita o avanço do estudante na sua Zona de Desenvolvimento Proximal – foi observada nas interações diárias entre professores e alunos, nas explicações individualizadas, nas estratégias de

reforço positivo e na criação de vínculos afetivos que favoreciam a participação dos estudantes com deficiência.

IMPACTOS OBSERVADOS

Os efeitos das práticas inclusivas e do uso das tecnologias assistivas foram sentidos não apenas na aprendizagem formal dos conteúdos, mas também na autoestima, na autonomia e na permanência dos estudantes no programa. Entre os principais impactos observados, destacam-se:

- Aumento na frequência e na permanência dos alunos com deficiência, que demonstraram maior engajamento e pertencimento ao grupo.
- Melhora nos indicadores de letramento funcional, com avanços na leitura, escrita e compreensão textual, mesmo entre alunos que apresentavam dificuldades significativas no início do curso.
- Maior participação em rodas de leitura e oficinas coletivas, o que contribuiu para o desenvolvimento das habilidades comunicativas e sociais.
- Relatos espontâneos dos alunos sobre conquistas pessoais, como ler um bilhete do neto, assinar o próprio nome, preencher um formulário médico, ou enviar uma mensagem por celular com apoio da tecnologia assistiva.

Esses resultados indicam que a inclusão não apenas beneficia o estudante com deficiência, mas enriquece o ambiente escolar como um todo, promovendo a solidariedade, a escuta, a cooperação e o respeito às diferenças – valores fundamentais para a formação cidadã e para a construção de uma escola democrática e humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ESTUDO DE CASO

A análise qualitativa de estudos de caso é uma estratégia valiosa para compreender a complexidade dos sujeitos da EJA e os efeitos concretos das práticas pedagógicas inclusivas e do uso das tecnologias assistivas. Neste estudo, destacam-se os casos de duas alunas: Jaqueline e Maria de Lourdes. Suas trajetórias exemplificam o poder transformador da educação quando aliada à escuta, ao respeito e à mediação pedagógica adequada.

JAQUELINE: SUPERANDO BARREIRAS COGNITIVAS E COMUNICATIVAS



Jaqueline, 34 anos, é uma mulher com síndrome de Down associada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Durante toda a infância e adolescência esteve fora da escola. Sua família enfrentava muitas dificuldades para garantir atendimento especializado, e Jaqueline passou boa parte da vida em casa, realizando atividades domésticas simples. Nunca havia sido alfabetizada, tampouco frequentado ambientes educativos formais. Por muito tempo, acreditou-se que ela “não aprenderia”.

Sua inserção no Programa de Alfabetização e Letramento do Instituto Yduqs marcou o início de uma nova etapa em sua vida. A equipe pedagógica, ao identificar suas especificidades cognitivas e sensoriais, propôs um plano individualizado de ensino com uso de materiais adaptados, como caixa de areia para treino da coordenação motora fina, jogos com letras em MDF, cartelas visuais e alfabetos sensoriais coloridos. As atividades foram apresentadas de forma lúdica, com instruções visuais claras, apoio da linguagem corporal e tempo estendido para realização.

O uso da repetição estruturada, das rotinas pedagógicas previsíveis e da associação entre palavras, imagens e objetos reais favoreceu sua fixação de conteúdos. Segundo a professora responsável, Jaqueline passou a identificar letras do próprio nome já nas primeiras semanas, e em poucos meses já conseguia traçar com apoio letras simples. Hoje, é capaz de escrever seu nome completo, resolver operações matemáticas simples (adição e subtração), e utilizar gestos e palavras-chave para se comunicar com os colegas e com os professores. Participa ativamente das aulas e demonstra grande entusiasmo ao apresentar seus trabalhos.

O caso de Jaqueline ilustra a importância da quebra de expectativas capacitistas e da potencialização das capacidades do sujeito através da mediação adequada. Segundo Vygotsky (2007), a deficiência não deve ser vista como limitação fixa, mas como uma condição que pode ser superada parcialmente ou ressignificada por meio da interação social e do uso de ferramentas culturais adequadas. Freire (2021) também enfatiza que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho: os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” – frase que encontra eco no processo de Jaqueline.

MARIA DE LOURDES: REDESCOBRINDO A PALAVRA E A DIGNIDADE

Maria de Lourdes, 84 anos. Ao longo da vida, enfrentou múltiplas formas de violência estrutural, desde o abandono familiar até o abuso físico e emocional. Nunca teve acesso à escolarização formal e, como ela mesma

afirma, “nem sabia pegar num lápis”. Chegou ao programa tímida, desconfiada, e sem acreditar que ainda poderia aprender “nessa idade”.



A equipe acolheu Maria com escuta atenta e sensibilidade. Foi respeitado o seu tempo, suas limitações motoras (que afetam principalmente os movimentos finos das mãos) e sua necessidade de ser ouvida. As atividades foram adaptadas com folhas ampliadas, uso de lápis mais espessos, apoio de suportes ergonômicos e realização de tarefas em etapas curtas. Além disso, Maria foi incluída em rodas de conversa, onde pôde relatar suas experiências de vida, transformando-as em matéria-prima para a escrita coletiva de textos.

Hoje, Maria de Lourdes participa com entusiasmo das oficinas de produção de texto e já consegue registrar frases simples com auxílio. Mais do que os avanços cognitivos, seus relatos apontam para conquistas subjetivas e identitárias profundas. Em uma das oficinas, disse emocionada:

“Aqui ninguém me apressa. Eu posso ser quem eu sou.”

Essa afirmação carrega um sentido profundo de inclusão e pertencimento. Para Arroyo (2005), os sujeitos da EJA não são apenas “analfabetos” ou “defasados”, mas pessoas com trajetórias de luta, dor e resistência, que precisam ser reconhecidas em sua inteireza humana. A possibilidade de

aprender, mesmo na velhice, representa para Maria uma retomada de sua dignidade e um reposicionamento ativo na sociedade.

O caso de Maria também reforça o princípio freireano de que nunca é tarde para aprender, desde que o processo educativo respeite o ritmo do sujeito e promova um ambiente de afeto, acolhimento e liberdade.

WALDIR – DA ALFABETIZAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR

Waldir tem 64 anos. Durante boa parte da vida, a escolarização formal foi uma experiência interrompida – não por falta de interesse, mas por falta de condições. Vindo de uma família numerosa e de baixa renda, precisou abandonar a escola ainda na infância para ajudar nas despesas da casa. O sonho de “ser alguém na vida” persistiu, mas foi sendo adiado por décadas, silenciado por responsabilidades familiares e, sobretudo, pela ausência de políticas públicas que garantissem o direito à educação em sua trajetória adulta.



Com o falecimento da mãe, com quem mantinha laços afetivos profundos, Waldir entrou em um quadro de depressão severa. A sensação de perda, somada à solidão, agravou o sentimento de inutilidade e de

tempo desperdiçado. Foi nesse momento de dor que ele tomou conhecimento, por meio de uma campanha de divulgação local, do Programa de Alfabetização e Letramento do Instituto Yduqs. A proposta de retomar os estudos – mesmo após tantos anos – reacendeu sua esperança. Incentivado por uma vizinha, fez a inscrição, superando, com muito esforço, a vergonha inicial de “voltar à sala de aula com cabelo branco”, como ele mesmo relatou em entrevista.

No início, Waldir apresentava dificuldades em leitura e escrita, com domínio limitado de palavras do cotidiano e pouco traquejo com textos formais. No entanto, o acolhimento da equipe pedagógica e o ambiente afetivo da turma possibilitaram sua permanência e adaptação. A escuta ativa, o respeito ao ritmo de aprendizagem e o uso de metodologias contextualizadas permitiram que ele se sentisse pertencente – não como um “atrasado”, mas como um sujeito com potencial de transformação. Esse processo está diretamente ligado à pedagogia freireana, que valoriza os saberes anteriores e promove o diálogo como base para a construção do conhecimento (FREIRE, 2021).

Waldir participou ativamente dos módulos 1 e 2 do programa. Demonstrava comprometimento com as atividades propostas e, com o tempo, passou a ser um dos incentivadores da turma. Foi com entusiasmo que aceitou o desafio de prestar o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), com o objetivo de obter o certificado do ensino médio. A equipe pedagógica do programa o auxiliou durante o processo de preparação, oferecendo simulados acessíveis, rodas de estudos temáticos e reforço personalizado nos finais de semana. A conquista veio no ano seguinte: Waldir foi aprovado em todas as áreas do conhecimento, recebendo o tão esperado certificado de conclusão do ensino médio.

A superação foi além do papel. Ao se ver oficialmente formado, Waldir resgatou um desejo antigo: fazer o curso de Direito. “Sempre quis ser advogado, ajudar pessoas que, como eu, foram esquecidas”, disse ele com os olhos marejados. Com o certificado em mãos, realizou a inscrição

no vestibular da Universidade Estácio de Sá e foi aprovado. Atualmente, cursa o 2º semestre de Direito, demonstrando desempenho satisfatório e reconhecimento por parte de colegas e professores.

O estudo de caso de Waldir exemplifica com clareza o impacto de uma política educacional inclusiva e humanizadora na trajetória de sujeitos historicamente marginalizados. Sua jornada confirma a relevância da mediação pedagógica, conforme defendido por Vygotsky (2007), na qual o professor atua como agente de transformação, criando situações em que o aluno, mesmo partindo de patamares distintos, pode se desenvolver por meio da interação social e da construção coletiva do conhecimento.

Além disso, a trajetória de Waldir reflete a eficácia das práticas personalizadas e dos recursos adaptados utilizados no programa. Embora não tivesse nenhuma deficiência física ou sensorial diagnosticada, ele apresentava limitações decorrentes do tempo fora da escola, do desuso da leitura e da escrita, além de dificuldades emocionais. A utilização de recursos digitais simples, como vídeos explicativos com linguagem acessível e atividades interativas em tablets com apoio dos monitores, foram fundamentais para seu engajamento.

Por fim, a história de Waldir é também uma história de resistência. Ela desafia os estigmas atribuídos à idade, à condição social e à exclusão escolar. Ele não é um caso isolado, mas representa uma realidade presente em muitas comunidades brasileiras: adultos com desejo de aprender, mas que necessitam de oportunidades concretas, ambientes acolhedores e pedagogias comprometidas com o respeito à dignidade humana.

Esse relato reafirma o papel da EJA como espaço de reinvenção da vida, de reconstrução da autoestima e de concretização de sonhos. Quando políticas educacionais se articulam a práticas docentes sensíveis e a estratégias inclusivas, elas não apenas promovem o direito à educação, mas produzem cidadania, emancipação e esperança – como no caso de Waldir.

Esses estudos de caso não são apenas ilustrativos, mas revelam com potência o impacto que a educação inclusiva pode ter na vida de pessoas historicamente marginalizadas. Quando as barreiras são enfrentadas com

sensibilidade pedagógica e os sujeitos são vistos como protagonistas do processo, a escola se transforma em espaço de reconstrução da identidade, da esperança e do direito de sonhar.



REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERSCH, Rita. Tecnologias Assistivas: recursos e estratégias para a inclusão escolar. Porto Alegre: Inclusão, 2013.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília, 2011.

CASTRO, Alessandra. Educação de Jovens e Adultos e inclusão: desafios contemporâneos. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 56, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LOPES, Rosângela. Formação de Professores e Práticas Inclusivas. Campinas: Papyrus, 2020.

- MACHADO, M. D. Tecnologia Assistiva na Escola. São Paulo: Moderna, 2019.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.
- MORAES, Maria Cândida. Educação transformadora: uma visão holística para o século XXI. Campinas: Papyrus, 2015.
- ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2006.
- RODRIGUES, David. Educação Inclusiva: que pedagogia para a diferença? São Paulo: Loyola, 2015.
- SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Art-med, 2013.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação. Brasília: CORDE, 1994.
- VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- YDUQS. Instituto Yduqs – juntos, transformamos mais. Disponível em: <https://instituto.yduqs.com.br>
- Blog Estácio. Como funciona o programa de alfabetização de jovens e adultos. Acesso em: 2024.
- WHO. Assistive technology factsheet. Genebra, 2022.