

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**Mirian Célia Castellain Guebert**

**ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:  
UM ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS DE  
ENSINO UTILIZADAS NO ENSINO REGULAR**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE**

**SÃO PAULO  
2013**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**Mirian Célia Castellain Guebert**

**ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:  
UM ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS DE  
ENSINO UTILIZADAS NO ENSINO REGULAR**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno.

**SÃO PAULO  
2013**

**Banca Examinadora**

---

---

---

---

---

## **AGRADECIMENTOS**

A meu orientador, Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, por tudo o que me ensinou. Aos professores do Programa de Educação: História, Política e Sociedade, que, com competência, buscam uma educação melhor.

Aos amigos que conheci neste período de formação e que compartilharam dúvidas, angústias e risos, como Marinete, Carla, Michelle, Lucélia, Luis, Cassiano, Luciane, Priscila, entre outros, que sempre estarão em meu coração.

Às escolas que possibilitaram minhas observações para coletar os dados e em especial à professora Liza, que me recebeu em sua turma com muito carinho.

À querida Betinha, que com seu trabalho, amizade e dedicação, ajudou-me em todos os momentos.

À CAPES e ao CNPq, pelo apoio financeiro.

Aos meus familiares, que incentivaram as minhas iniciativas para que pudesse me tornar uma pessoa melhor.

Ao meu marido Edmilson, que esteve sempre presente com uma palavra, um abraço ou uma mensagem, expressando cuidado, respeito e carinho por mim

## Resumo

Esta investigação, levada a efeito em 2011, teve como objetivo identificar e analisar as estratégias de alfabetização desenvolvidas por professor do Ensino Fundamental, no ensino regular, que atende a aluno com diagnóstico de deficiência intelectual, com base nas contribuições de Soares (1998, 2001), no que se refere às concepções subjacentes às práticas alfabetizadoras, na medida em que tanto as orientações oficiais quanto a literatura especializada definem que, para que esse alunado possa usufruir dos processos regulares de ensino, é necessário que se efetivem adaptações curriculares adequadas às suas características pessoais. Para tanto, foi selecionada uma professora alfabetizadora com reconhecida competência, dentro de uma escola também com reconhecimento social, como instituição educativa de qualidade. Esses critérios visaram verificar quais as práticas utilizadas por professor qualificado em escola de qualidade, na perspectiva de que as práticas de alfabetização com alunos com deficiência intelectual desenvolvida por professores menos qualificados, em escolas menos organizadas, deverão ser menos adequadas. A coleta de dados no campo empírico sala de terceira série, foi realizada durante um semestre letivo, por meio de videogravações sendo que foram vinte dias com duração de trinta minutos, observações diretas registradas em diário de campo e as produções escritas do aluno com deficiência intelectual durante aulas de Língua Portuguesa, cujas análises foram efetuadas com base em dois eixos: a adaptação das atividades para o aluno com deficiência intelectual; e a relação entre conteúdo/forma trabalhados e rendimento do estudante. As análises foram subsidiadas por Vygotsky, com o conceito de mediação, Ferreiro sobre código e a representação da língua e Bardin com análise do conteúdo. Os principais resultados encontrados foram: a não identificação da adaptação curricular, não utilização de práticas pedagógicas inovadoras, caracterizando que as estratégias de ensino utilizadas por professores na alfabetização do deficiente intelectual não são distintas daquelas utilizadas com as crianças normais. Evidenciou-se que as práticas de alfabetização utilizadas pelos professores refletem uma concepção da língua escrita como um código de comunicação e que resultam na aprendizagem da escrita de forma mecânica. Logo, a concepção de alfabetização não contempla o aprimoramento do uso da língua de forma a caracterizá-la como processo de letramento.

**Palavras-chave:** Prática Docente; Alfabetização; Deficiente Intelectual; Estratégias de Ensino.

## Abstract

This study, conducted in 2011, had the aim to identify and analyze the literacy strategies developed by an elementary school teacher, in regular school, which caters to a student with a diagnosis of intellectual disability, based in the studies of Soares (1998, 2001), with reference to the official orientations to the concepts underlying the literacy practices, according to the official orientations, and the specialized literature that define that students can benefit from the regular processes of teaching if curricular adaptations take effect and be suitable to their personal characteristics. Then, we selected a literacy teacher with recognized expertise in a school with social significance as an educational institution of quality. These criteria aimed to determine which practices are used by a qualified teacher in this kind of school, in the view that the literacy practices for students with intellectual disabilities carried out by less qualified teachers, in less organized schools, shall be less appropriated. The gathering of empirical data was performed using video recordings and the analysis was based on two axes: the adaptation of the activities for students with intellectual disabilities and the relationship between content/form and student performance. The collection of data in empirical field room of third series, It was performed during an academic semester, by means of video links were twenty days with duration of thirty minutes, direct observations recorded in a field diary and the written production of the student with intellectual disabilities cope classes in Portuguese Language, the analyzes were made on the basis of two axes: the adaptation of activities for students with intellectual disabilities; and the relationship between content/form worked and income of the student. The analyzes were subsidized by Vygotsky, with the concept of mediation, Ferreiro on code and the representation of language and Bardin with analysis of the content. The main results found were the failure in identifying the curriculum adaptation and the failure to use innovative teaching practices, which states that the teaching strategies used by teachers in the literacy process of students with intellectual disability are not different from those used with ordinary students. It became clear that the literacy practices used by teachers reflect a concept of the written language as a communication code that results in the learning process of writing as a mechanical way. Therefore, the concept of literacy does not include the improvement of the language use in order to characterize it as literacy process.

**Keywords:** Teaching Practice; Literacy; Intellectual Disability; Teaching Strategies.

## Lista de figuras

|                                                                                                                                               |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 - Texto produzido “L”, com a ajuda da tutora, no dia 29 de agosto de 2011, na aula de Língua Portuguesa.....                         | 82  |
| Figura 2 – Ditado de palavras com início com a letra H, realizado por “L”, com a ajuda da tutora.....                                         | 85  |
| Figura 3 – Ditado de palavras que contêm a letra G, realizado por “L”, sem a ajuda da tutora.....                                             | 87  |
| Figura 4 – Cópia realizada por “L”, sem ajuda, no dia 10 de fevereiro de 2011, na aula de Língua Portuguesa.....                              | 90  |
| Figura 5 – Separação de palavras realizada por “L”, com a ajuda da tutora, no dia 15 de março de 2011, em uma aula de Língua Portuguesa ..... | 93  |
| Figura 6 – Texto produzido por “L”, com a ajuda da tutora, no dia 6 de abril de 2011, na aula de Língua Portuguesa.....                       | 96  |
| Figura 7 – Texto produzido “L”, sem a ajuda da tutora, no dia 28 de abril de 2011, na aula de Língua Portuguesa.....                          | 98  |
| Figura 8 – Texto produzido por “L”, sem a ajuda da tutora, no dia 19 de maio de 2011, na aula de Língua Portuguesa.....                       | 100 |
| Figura 9 – Texto produzido por “L”, com a ajuda da tutora, no dia 8 de agosto de 2011, na aula de .....                                       | 102 |
| Figura 10 – Atividade realizada no dia 25 de agosto de 2011, com orientação direta da tutora.....                                             | 105 |

## Sumário

|                                                                                               |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                       | <b>09</b>  |
| Alfabetização de alunos com deficiência intelectual .....                                     | 26         |
| Procedimentos de pesquisa .....                                                               | 31         |
| Campo empírico .....                                                                          | 31         |
| Procedimentos de coleta de dados .....                                                        | 32         |
| Procedimentos de análise dos dados .....                                                      | 32         |
| <b>CAPÍTULO 1 – Deficiência intelectual, alfabetização e estratégias de ensino .....</b>      | <b>34</b>  |
| <b>1.1 Deficiência mental e deficiência intelectual .....</b>                                 | <b>34</b>  |
| 1.1.1 Retardo mental leve .....                                                               | 37         |
| 1.1.2 Retardo mental moderado .....                                                           | 37         |
| 1.1.3 Retardo mental severo .....                                                             | 37         |
| 1.1.4 Retardo mental profundo .....                                                           | 38         |
| 1.1.5 Retardo mental de gravidade inespecífica .....                                          | 38         |
| <b>1.2 Aprendizagem e desenvolvimento do deficiente intelectual .....</b>                     | <b>40</b>  |
| <b>1.3 Alfabetização e estratégias de ensino .....</b>                                        | <b>47</b>  |
| <b>CAPÍTULO 2 – Procedimentos de pesquisa .....</b>                                           | <b>57</b>  |
| <b>2.1 Delimitação do campo empírico – seleção do sujeito .....</b>                           | <b>57</b>  |
| <b>2.2 Procedimentos de coleta de dados .....</b>                                             | <b>59</b>  |
| 2.2.1 A técnica de observação .....                                                           | 60         |
| 2.2.2 Produção do aluno .....                                                                 | 61         |
| 2.2.3 Práticas pedagógicas .....                                                              | 61         |
| <b>2.3 Procedimentos de análise dos dados .....</b>                                           | <b>62</b>  |
| 2.3.1 Práticas pedagógicas .....                                                              | 62         |
| <b>CAPÍTULO 3 – As estratégias de ensino junto ao aluno com deficiência intelectual .....</b> | <b>67</b>  |
| <b>3.1 A escola .....</b>                                                                     | <b>67</b>  |
| 3.1.1 Concepção de Ensino da Escola .....                                                     | 69         |
| 3.1.2 Descrição da Sala de Aula .....                                                         | 72         |
| 3.1.3 Práticas da Professora .....                                                            | 72         |
| <b>3.2 Estratégias de ensino e rendimento do aluno com deficiência intelectual .....</b>      | <b>74</b>  |
| Primeiro Eixo - Atividades da vida diária .....                                               | 74         |
| Segundo Eixo – Atividades de língua escrita .....                                             | 78         |
| <b>Considerações Finais .....</b>                                                             | <b>108</b> |
| <b>Referências .....</b>                                                                      | <b>114</b> |

## Introdução

Este estudo se insere na linha de pesquisa *Escola e Cultura: Perspectivas das Ciências Sociais*, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade; mais especificamente ao projeto *Organização escolar e práticas pedagógicas*, já que tem como pretensão analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por um professor de escola regular que atende a alunos com deficiência intelectual em processo de inclusão, em especial as práticas pedagógicas utilizadas por uma professora do ensino regular em relação à alfabetização desse aluno incluído em sua sala de aula.

A opção de estudar as estratégias utilizadas por professores para alfabetizar alunos deficientes intelectuais na escola comum se dá pelo fato de que a deficiência intelectual caracteriza-se pelo atraso significativo em seu processo cognitivo e que autores consagrados, como Carvalho (2004), Stainback (1999), Pacheco (2007), González (2007), e as recomendações oficiais (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998; BRASIL, 2007) indicam que, para um rendimento escolar satisfatório, esses alunos necessitam de adaptações curriculares que levem em conta suas características cognitivas, bem como os fatores que interferem na construção e no domínio da linguagem escrita.

A educação formal (escolarização) visa à construção de um mundo apoiado no respeito às diversidades; portanto cabe à escola, em sua função social, respaldar as transformações individuais por meio do processo educativo.

O objetivo da pesquisa foi o de identificar e analisar as estratégias desenvolvidas por uma professora alfabetizadora do Ensino Fundamental (ensino regular), que atende um aluno com diagnóstico de deficiência intelectual, para que este seja sujeito ativo no processo de construção da leitura e escrita.

Embora a preocupação com a escolarização de pessoas com deficiência intelectual date de dois séculos, foi a partir da metade do século XX que surgiram iniciativas concretas que visavam o acesso ao saber escolar por esses alunos, apoiadas especialmente nas vertentes da Psicologia (como as da Psicologia Genética e a Sócio-Histórica) que se contrapuseram às perspectivas

teóricas que consideravam a inteligência inata e com limitações irreversíveis.

Em oposição à escolarização de alunos com deficiência intelectual tradicionalmente desenvolvida por meio de processos distintos de ensino (escola e classes especiais), a partir dos anos 1970, iniciou-se em todo o mundo o movimento em prol da absorção desses alunos pelo ensino regular, o que resultou em uma abordagem inclusiva decorrente da Declaração de Salamanca, que recomendou:

“Promover el objetivo de la Educación para Todos examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la Educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobretudo a los que tienen necesidades educativas especiales” (CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, 1994, p. III).

Em relação ao direito de acesso ao ensino regular, os alunos com necessidades educacionais especiais (entre eles alunos com deficiência intelectual, foco deste trabalho), a declaração considera essencial que os países deem “a mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educativos para que possam incluir a todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, 1994, p. IX).

Isto é, a Declaração de Salamanca reconhece que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais exige uma planificação adequada e altos investimentos, que garantam o acesso ao ensino com qualidade aos alunos historicamente excluídos da escola por políticas educacionais elitistas e seletivas.

Nesse sentido, o documento recomenda que o poder público adote, em caráter de lei e como política, o princípio de educação integradora, que “permita matricular a todos em escolas regulares, a não ser que existam razões de peso para o contrário” (CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, 1994, p. IX).

Essa ressalva na Declaração em relação à inclusão escolar tem sido objeto polêmico entre educadores e estudiosos, na medida em que abre espaço para que nem todos os alunos com necessidades educacionais especiais sejam matriculados no ensino regular.

Para que todos possam aprender juntos, em uma escola que possibilite

a isso a todos os alunos, independentemente de suas características, a Declaração considera fundamental a participação dos pais e das organizações das pessoas com deficiência, na pronta identificação de estratégias de intervenção. Também sugere que os programas de formação inicial e continuada dos professores estejam orientados a atender as necessidades educacionais das escolas inclusivas.

Todas essas recomendações têm como objetivo as modificações das políticas educacionais e da organização escolar, além da caracterização precisa das necessidades educacionais especiais e da formação docente.

Tal como a Declaração de Salamanca, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), em seu Artigo 58, embora não determine que as pessoas com deficiências devam ser atendidas obrigatoriamente nas escolas comuns, define que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular é a forma mais adequada e preferencial de educação escolar: “Entende-se por educação especial, para efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Se é verdade que tanto a Declaração de Salamanca quanto a LDB reconhecem que a inclusão escolar exige modificações intensas na política educacional, não se pode negar que um dos aspectos enfatizados é a modificação na organização escolar, refletida nas práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas, para que todos possam aprender.

A Declaração de Salamanca indica que as necessidades educativas especiais devem incorporar uma “pedagogia centrada no aluno”, logo, as organizações escolares devem efetuar as adaptações necessárias para cada aluno, para que tenha sucesso em sua vida acadêmica.

A organização escolar proposta pela Declaração de Salamanca exige a definição de uma pedagogia que atenda à diversidade, por meio de adaptações escolares, com o objetivo de promover o aproveitamento escolar de todos os alunos, que devem receber a mesma educação.

Para tanto, os programas de ensino devem ser adaptados às necessidades dos alunos e não o contrário, por consequência, as escolas devem propiciar opções curriculares que atendam aos diferentes interesses e às

diferentes necessidades dessa clientela.

Do ponto de vista de orientações curriculares provenientes do Governo Federal, o Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Mental (1997) e a Adaptação Curricular Nacional (BRASIL, 1998) são os dois primeiros documentos oficiais que se voltam às modificações pedagógicas e curriculares que visam à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual em escola regular. Esses documentos orientam a organização curricular para o sistema de apoio e para as adaptações curriculares adequadas que possam permitir o acesso a uma aprendizagem efetiva e progressiva.

De acordo com o documento citado (BRASIL, 1998), relativo à adaptação curricular, os resultados educacionais dependem de como o ambiente escolar favorece o acesso ao currículo, organiza e adapta o modo a ser desenvolvido pelo aluno. Para que isso ocorra, há a necessidade de se considerar a diversidade, por meio da flexibilização e dinamização do currículo, para atender às necessidades educacionais especiais do aluno com deficiência intelectual. Essas condições, de acordo com os organizadores dos documentos, exigem a atenção da comunidade escolar para viabilizar a todos os alunos o acesso à aprendizagem, ao conhecimento elaborado, independente de suas características.

Nesse sentido, a adequação curricular (BRASIL, 1998) procura subsidiar a prática docente, ajustando a definição dos itens que compõem a estrutura curricular como os objetivos, o desenvolvimento dos conteúdos e o acompanhamento do processo avaliativo; priorizando a organização temporal e a didático-pedagógica no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno.

O documento considera como “significativas as experiências pedagógicas desenvolvidas no país”, indica providências e recomendações a serem utilizadas pelo sistema escolar brasileiro, objetivando a qualidade no processo de escolarização de todos os alunos. Em primeiro lugar, na perspectiva de “educação para todos”, recomenda que a escola deva enfrentar o desafio de “garantir o acesso e a apropriação do saber, com vistas a atingir as finalidades da educação escolar” (BRASIL, 1998).

Ao reconhecer a diversidade, esse documento admite a ação educativa como um movimento que exige adaptações das estratégias e critérios de atuação

docente, que devem ser adequados para garantir o processo de ensino e aprendizagem. Também enfatiza que há necessidade de concretizar o caráter de flexibilidade e dinamização do currículo escolar e este deve favorecer a interatividade e a eficiência a ser alcançada por todos os alunos e pela escola.

Nessa perspectiva, a escola pode, segundo os parâmetros oficiais, dar respostas às necessidades específicas dos alunos, por meio do atendimento diversificado dentro do mesmo currículo, “respeitando a diversidade e mantendo a ação pedagógica para que todos os alunos possam aprender juntos” (BRASIL, 1998). O documento considera, ainda, que a aprendizagem escolar está diretamente vinculada ao currículo, organizado para orientar os níveis de ensino e as ações docentes.

Os relatores desse documento entendem por currículo a organização e a identidade da escola, cuja planificação, objetivos e experiências são colocados “à disposição dos alunos”, com o objetivo de “potencializar o desenvolvimento integral e sua aprendizagem”, bem como a capacidade de “conviver de forma produtiva e construtiva na sociedade”. Na medida em que ele deve ser constituído a partir do projeto pedagógico da escola, que viabiliza a sua operacionalização, está orientando as atividades educativas e as formas de executá-las, definindo finalidades, sugerindo sobre quando, o quê e como ensinar, bem como o quê, como e quando avaliar.

Essa concepção de currículo envolve aspectos teórico-metodológicos que se concretizam em sala de aula. A “escola para todos” requer uma dinamicidade curricular que permita o ajuste do fazer pedagógico, atendendo às necessidades educativas dos alunos.

Sendo assim, as orientações oficiais definiram como necessidade da escola regular modificar não apenas as atitudes e as expectativas em relação a esses alunos, mas também que se organizem para constituir uma escola real, que dê conta das especificidades dos alunos que atende. Por isso, deve promover o desenvolvimento integral e a aprendizagem por meio da flexibilização curricular, com a identificação das necessidades pedagógicas auxiliadas pela rede de apoio.

Essa flexibilidade curricular caracteriza-se como organização curricular que constitui possibilidades de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Não se trata de um novo currículo, mas, sim, de um currículo “dinâmico, com planificações pedagógicas e ações eficazes dos docentes”, tendo como critérios para esta adaptação:

O que o aluno deve aprender; Como e quando aprender;  
Que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;  
Como e quando avaliar o aluno. (BRASIL, 1998, p. 33).

Para que haja participação plena do aluno com necessidades especiais no ambiente educacional, o documento recomenda que devam ser considerados a preparação da equipe educacional e o apoio adequado dos recursos físicos e organizacionais necessários para atender ao aluno por meio de adaptações curriculares.

Outro aspecto a ser considerado ao planejar as atividades a serem desenvolvidas com os alunos com necessidades especiais são os trabalhos simultâneos, cooperativos e participativos, respeitando o grau de intensidade da programação curricular (BRASIL, 1998).

Esse documento do MEC de 1998 define que as adaptações curriculares precisam estar “carregadas de significado”, apesar de constituírem modificações no currículo, no contexto da sala de aula, pois é fundamental que o aluno aprenda o conteúdo curricular para obter sucesso em sua vida acadêmica.

Ainda segundo o documento, as adaptações do currículo podem ser classificadas como:

Adaptações organizativas: de agrupamentos de conteúdos, organização didática e a organização de espaço;  
Adaptações relativas aos objetivos e conteúdos: prioridade de área, unidade, conteúdos, objetivos, sequenciação, eliminação de conteúdos secundários;  
Adaptação de instrumentos e técnicas de avaliação, como também a modificação de procedimentos didáticos e das atividades, não considerando a temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos. (BRASIL, 1998).

Essas modificações englobam o planejamento e a atuação do docente, introduzindo estratégias específicas e alterações didáticas, como a organização das ações diferenciadas em sala de aula, que devem respeitar as características de cada aluno em seu processo de escolarização.

Por outro lado, o mesmo documento reitera que existem níveis que caracterizam as adaptações curriculares que se diferenciam, desde o âmbito do projeto pedagógico da escola até o currículo da sala de aula. Esses níveis focalizam as estratégias desenvolvidas pelos professores para o sucesso de aprendizagem de seus alunos e contemplam o planejamento – em seus objetivos peculiares –, a turma e a adaptação individualizada, buscando personalizar o processo de aprendizagem.

Para se garantir o acesso ao currículo aos alunos com deficiência intelectual, o referido documento enfatiza a necessidade de estratégias utilizadas em sala de aula que favoreçam a aprendizagem e possibilitem o desenvolvimento das habilidades adaptativas sociais e de comunicação, do cuidado pessoal, da autonomia e da apropriação do conhecimento elaborado.

Além disso, considera que o currículo vivo implica em formas de ensinar e avaliar os diferentes conteúdos e, para isso, as adaptações metodológicas devem ser realizadas situando o aluno no grupo a que pertence, por meio da adoção de métodos e técnicas de ensino específicas, com a utilização de recursos físicos para realização das atividades propostas que favoreçam o trabalho cooperativo, com possibilidades iguais de execução.

Ao considerar que a adaptação curricular só se concretizará partindo da premissa de um currículo funcional, em que a aprendizagem ocorra de forma gradual, significativa e sistematizada, com o objetivo da escola possibilitar que todos aprendam juntos, estas medidas pedagógicas são possíveis de serem adotadas, para o atendimento das necessidades educacionais dos alunos.

Apesar de todas essas recomendações, fica evidente que o documento oferece poucas contribuições no sentido das adaptações efetivas das estratégias de ensino, permanecendo ao nível de recomendações que, ao fim e ao cabo, serviriam para qualquer aluno cujo rendimento escolar fosse insatisfatório.

Em 2007, o Ministério da Educação publicou a coleção denominada “Atendimento Especializado – Deficiência Mental”, com a justificativa de oferecer suporte técnico pedagógico e informações para a organização do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência intelectual. Esse documento defende a escola como instituição formal, que deve construir o conhecimento de forma intencional e deliberada, no qual professores e alunos

conheçam os objetivos explícitos nesse processo de escolarização. Esses objetivos devem ser perseguidos considerando o tempo escolar – ano letivo –, o planejamento e o desenvolvimento da aula, para que o professor possa ensinar e o aluno possa aprender.

Para garantir esse processo de escolarização, os professores devem realizar escolhas metodológicas e definir recursos didáticos, para que o seu trabalho pedagógico, que é desenvolvido de modo coletivo, atenda também ao aluno com deficiência em seu processo de escolarização (BRASIL, 2007).

Essas escolhas, segundo a publicação, representam a busca de soluções e, nesse sentido, a adaptação de currículos e de atividades de processo avaliativo para atender melhor o aluno com deficiência intelectual em sala de aula assume o caráter substitutivo da educação especial, pois as práticas adaptativas funcionam como reguladores externos da aprendizagem, pois se baseiam em procedimentos de ensino que devem suprir o que falta ao aluno com deficiência intelectual, submetendo-o àquilo que ele seja capaz de aprender.

Esse documento defende que, na educação inclusiva, a adaptação curricular deve promover a “emancipação intelectual” como resultado de autorregulação da aprendizagem, respeitando suas possibilidades, pois é o aluno que deve assimilar novos conhecimentos. Isto é, a aprendizagem é individual e heterogênea e deve ser regulada pelo sujeito que aprende; já o ato de ensinar é um ato coletivo, pois se dispõe do mesmo conhecimento a todos os alunos, independente de suas características.

Como se vê, ambos os documentos recomendam que as estratégias desenvolvidas por professores em suas salas de aula devem garantir que todos os alunos aprendam, incluindo-se os caracterizados como deficientes intelectuais.

Assim como o documento anterior, a recomendação também se caracteriza pela sua generalidade, sem chegar ao nível das estratégias de ensino, sem indicar, por exemplo, por meios de exemplos práticos, o real significado das denominadas “adaptações curriculares”.

Entretanto, os resultados dos sistemas de avaliação brasileiros – Prova Brasil, SAEB, ENEM, ENCCEJA – mostram que um número enorme de alunos, sem nenhum impedimento orgânico ou psíquico, apresenta baixíssimos índices de rendimento escolar. Ora, se as recomendações oriundas do Ministério da

Educação (BRASIL, 1998; BRASIL, 2007), quando procuram indicar adaptações curriculares e procedimentos didáticos adequados a alunos com deficiência intelectual, permanecem no âmbito geral, sem qualquer detalhamento mais preciso que ofereça aos professores subsídios para “o que fazer” efetivamente no sentido de propiciar meios para que esses alunos aprendam na escola regular. Por outro lado, se os resultados em geral da educação básica no Brasil são tão baixos, parece evidente que os resultados da escolarização de alunos com deficiência também deixam muito a desejar.

Da mesma forma como as recomendações oficiais, os estudiosos da educação especial também não chegam às estratégias de ensino quando se referem às adaptações necessárias para garantir o aprendizado de alunos com deficiência no ensino regular. Para Carvalho (2000), por exemplo, o que necessita ser modificado no processo de escolarização é a postura dos profissionais frente à deficiência, que leve em conta as características individuais, principalmente dos alunos que apresentam algum tipo de necessidade específica para aprender.

Dessa maneira, cabe à escola a responsabilidade de garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando as diferenças, o que implica no seu reconhecimento com base na percepção do outro como sujeito da aprendizagem. Porém, o reconhecimento das diferenças nos processos de aprendizagem envolve inúmeras e complexas barreiras existentes na organização do processo de escolarização. As mais significativas, segundo a autora, são de cunho atitudinal, como “no currículo e nas adaptações curriculares, na avaliação contínua do trabalho, na intervenção psicopedagógica e na qualificação da equipe de educadores” (CARVALHO, 2000, p. 77).

Nesse sentido, as adaptações curriculares devem estabelecer o elo entre o não saber e o saber elaborado, entre o planejamento e as práticas pedagógicas, não entendidas como um conjunto de conhecimentos que devem ser transmitidos pela escola para os alunos, mas como um conjunto de experiências que a escola, como instituição formal, dispõe aos alunos, para potencializar o seu desenvolvimento.

Ao considerar que as diferenças devem ser respeitadas, Carvalho (2000) considera um equívoco a utilização de uma única estratégia de ensino ao mesmo

tempo para todos os alunos. Ao contrário, propugna a diversificação da intervenção pedagógica, ajustando-as às necessidades de cada um, segundo a natureza do que se está ensinando. Assim, para Carvalho (2000, p. 82), as adaptações curriculares são encaradas, de um lado, como as modificações realizadas pelos professores, intencionalmente organizadas, e, de outro, de forma quase que espontânea, a dinâmica de ações que envolvem a prática docente na sala de aula tem como objetivo responder às necessidades de cada aluno.

A mesma autora, com base nas contribuições de Manjon (1997, p. 64, apud CARVALHO, 2000, p. 85), define três elementos fundamentais que deveriam nortear essas adaptações curriculares:

- Relacionais: professor-aluno, aluno-aluno, professores e outros educadores.
- Materiais e organizativos: espaços e aspectos físicos de sala de aula, mobiliário e recursos didáticos.
- De organização do tempo; de elementos curriculares na avaliação inicial, formativa e somativa; de metodologia; de atividades; de objetivos e de conteúdos programáticos.

Logo, um currículo flexível e aberto às adaptações é condição fundamental para atender às necessidades educativas de qualquer aluno; condição *sine qua non* para a equalização das oportunidades a todos que buscam a escola de qualidade.

Assim, embora todas essas orientações demonstrem que para que a aprendizagem do conteúdo escolar seja acessível a alunos com deficiência intelectual, e que é preciso que ocorram adaptações didáticas que levem em consideração as dificuldades inerentes aos déficits intelectuais, não se chega ao nível concreto das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Se a aprendizagem da língua escrita é um dos requisitos básicos para a progressão a níveis mais altos de escolaridade, ela deveria receber prioridade dos sistemas escolares e das escolas. Ocorre que, mesmo em relação ao significado do conceito alfabetização, muitas são as controvérsias existentes.

O trabalho fundamental de Emília Ferreiro (1992) mostra-nos que duas são as concepções de alfabetização: aquelas que encaram a língua escrita como um código da língua oral; e os que, embora não desprezem o fato de ela ser

construída com base no acervo oral, a entendem como uma forma de representação que implica na aquisição de habilidades e competências diferentes.

Ferreiro (1992, p. 12) alerta para uma característica básica de qualquer código: “tanto os elementos como as relações já estão predeterminados; o novo código não faz se não encontrar uma representação diferente para os mesmos elementos e as mesmas relações”. Como exemplo, cita o código Morse, em “que todas as configurações gráficas que caracterizam as letras se convertem em sequências de pontos e traços, mas a cada letra corresponde uma configuração diferente de pontos e traços, em correspondência biunívoca”.

Diferentemente, uma forma de representação implica em que nem todos os elementos e relações contidos em uma forma de representação estejam presentes em nova forma de representação.

Para a autora, portanto, a língua escrita não mantém uma relação biunívoca com os elementos componentes da língua oral, envolvendo praticamente todos os elementos de cada uma dessas duas formas distintas de representação: fonema × grafema; segmentação das palavras orais e escritas; impossibilidade de transcrição *ipsis literis* das distinções emocionais das expressões escritas (entonação), etc.

Para Ferreiro (1992, p. 12), a “invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação” e, portanto, conceber a escrita como uma compreensão do modo de construção dos sistemas de representação é entender o porquê de algumas características de linguagem oral não serem retidas nas representações escritas; logo, sua aprendizagem converte-se em apropriação de um novo objeto do conhecimento.

Essas duas formas de se conceber a linguagem escrita têm consequências decisivas para a ação do alfabetizador, segundo Ferreiro. Ao conceber a escrita como código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva).

Os programas de preparação para a leitura e a escrita que derivam dessa concepção centram-se, assim, na exercitação da discriminação, sem questionarem jamais sobre a natureza das unidades utilizadas. Para ela,

portanto, se a escrita for concebida como um código, a sua aprendizagem implica na aquisição de uma técnica. A linguagem, como tal, é colocada de certa forma entre parênteses, ou melhor, reduzida a uma série de sons (contrastes sonoros em nível do significante).

Mas se a aprendizagem da língua escrita é concebida como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação, “[...] [o fato de se] falar adequadamente e [se fazer] todas as discriminações perceptivas [...] não resolve o problema central: compreender a natureza desse sistema de representação” (FERREIRO 1992 p. 14-15).

Para ela, portanto, se a escrita for concebida como código, a sua aprendizagem implica na aquisição de uma técnica.

Soares (1998) também oferece contribuição importante em relação ao processo de aquisição da língua escrita quando distingue alfabetização de letramento. Segundo a autora, o termo letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, tendo sido utilizado pela primeira vez por Kato (1986), cuja conceituação foi realizada por Tfouni (1988):

Alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

Porém o letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada: procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas.

Há uma diferença entre saber ler e escrever (ser alfabetizado) e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever (ser letrado). Ou seja, uma pessoa que aprende a ler e a escrever, que se torna alfabetizada, só se torna letrada quando passa a fazer uso da leitura e da escrita ao envolver-se com práticas sociais de leitura e de escrita; é diferente de uma pessoa que, ou não sabe ler e escrever porque é analfabeta, ou porque, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita, ou seja, que é alfabetizada, mas não é letrada, não

vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

Para Soares (1998), a pessoa letrada não é a mesma, social e culturalmente, do que quando era analfabeta ou iletrada, pois passa a ter outra condição social e cultural. Não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura, suas relações interpessoais, as relações com o contexto, com os bens culturais, pois é isso que a torna diferente.

Portanto, a diferença entre alfabetização e letramento é que o alfabetizado caracteriza-se como aquele indivíduo que sabe ler e escrever; enquanto um indivíduo letrado é aquele que vive em estado de letramento, isto é, não só sabe ler e escrever, mas usa socialmente de forma adequada a leitura e a escrita para atender às demandas sociais:

Letramento é o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. (SOARES, 2002, p. 145).

Assim, embora alfabetizar e letrar sejam duas ações diferentes, não devem ser encaradas como completamente distintas, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, isto é, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

O processo de letramento envolve dois fenômenos diferentes: a leitura e a escrita, sendo cada um deles constituído por uma multiplicidade de habilidades, comportamentos e conhecimentos.

A leitura caracteriza-se por um conjunto de habilidades e comportamentos que se estende desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler uma obra completa.

A escrita implica num conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado. Uma pessoa pode ser capaz de escrever, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista.

Nesse sentido, ler e escrever são um conjunto de habilidades, comportamentos e conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum* que depende das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural.

No Brasil, as pesquisas que procuram avaliar o nível de alfabetização de jovens e adultos, como as do Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), mostram índices elevados de analfabetismo e de alfabetismo funcional (BRASIL, 2010):

Tabela 1 – Evolução do Indicador de Alfabetismo na População de 15 a 64 anos (%)

|               | 2001/2002 | 2002/2003 | 2003/2004 | 2004/2005 | 2007 | 2009 |
|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------|------|
| Analfabetismo | 12        | 13        | 12        | 11        | 9    | 7    |
| Rudimentar    | 27        | 26        | 26        | 26        | 25   | 21   |
| Básico        | 34        | 36        | 37        | 38        | 38   | 47   |
| Pleno         | 26        | 25        | 25        | 26        | 28   | 25   |

Fonte: INAF (2010)

Esses dados mostram que, embora os índices de sujeitos caracterizados como analfabetos funcionais tenham diminuído no período entre 2001 e 2009 (redução de 5% de analfabetos e 6% de alfabetizados rudimentarmente), os índices relativos ao alfabetismo pleno (sujeitos letrados) permaneceram entre 25 e 26%, no período, sendo que somente em 2007 superou esta marca.

Isso significa que a escola brasileira, embora tenha ampliado o percentual de alfabetização, não conseguiu levar os indivíduos a fazer uso e envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, a se tornarem letrados.

Soares (1998) apresenta duas condições indicadas para que esse processo se concretize: a primeira condição é que haja escolarização real, efetiva e o acesso à escolaridade se amplie para que mais pessoas saibam ler e escrever, com a extensão da permanência na escola, não considerando simplesmente a mera alfabetização, mas um processo efetivo de letramento. A segunda condição é a necessidade de disponibilizar material de leitura; material impresso à disposição, em livrarias a preços acessíveis e a ampliação do número de bibliotecas, além da transformação efetiva das práticas desenvolvidas nas escolas, quando se trata da construção da leitura e escrita como práticas sociais.

Essas argumentações obrigam-nos a adentrar, mesmo que de forma ainda superficial, no campo da psicologia do desenvolvimento. Para tanto, apresento,

em seguida, duas perspectivas teóricas que se opõem a essa perspectiva rígida da deficiência intelectual como impeditiva para a aprendizagem acadêmica desses alunos.

A primeira perspectiva (INHELDER, 1963), com base na psicologia genética de Piaget, revela que os estágios encontrados nas crianças sem patologias foram observados com regularidade na resolução de tarefas operatórias por alunos com deficiência intelectual, que embora passassem pelos mesmos estágios, apresentavam maior lentidão, permanecendo mais tempo em cada um deles, fenômeno ao qual denominou de viscosidade.

Para Piaget (apud INHELDER 1963), sempre há uma construção operatória inacabada para a criança com deficiência intelectual, logo, é necessário considerar que existe aprendizagem mesmo antes de essa criança entrar na escola.

Inhelder (1963) defende que existem em todas as crianças estruturas operatórias, sob a forma de grupo e rede, contida nos funcionamentos cerebrais, denominadas estruturas mentais. A ideia principal da autora foi identificar, nas crianças com deficiência intelectual, se havia raciocínio ao expressarem diferentes comportamentos, utilizando-se da análise do conteúdo das falas dessas crianças deficientes mentais ao relatarem suas ações.

Por outro lado, Inhelder (1963) observou que se o pensamento operatório fosse determinado pelos conteúdos construídos no cotidiano, sobre os quais o pensamento trabalha, os deficientes intelectuais responderiam aos estímulos externos, suprimindo os variados problemas existentes em seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, ao admitir que o pensamento operatório não depende dos conteúdos assimilados, mas de uma atividade construtiva do próprio sujeito, entende-se que os deficientes intelectuais podem aprender.

É surpreendente verificar como as estruturas de raciocínio e os modos de justificação (dos oligofrênicos) são quase completamente passíveis de serem superpostos àqueles que conhecemos nas condutas de crianças menores, por ocasião da passagem de um pensamento pré-operatório às manifestações mais elementares do início da capacidade de operar. (INHELDER, 1963, p. XXXIV).

As afirmações de Inhelder (1963), de que a criança com deficiência intelectual passa pelos mesmos estágios de desenvolvimento intelectual construído por Piaget, embora permaneça mais tempo em cada um deles, tem implicações importantes nos processos de ensino de alunos com essa deficiência, especialmente se incluídos no ensino regular: como organizar atividades levando em consideração essa viscosidade? A consequência mais importante, com certeza, é a de que a expectativa de aprendizagem desses alunos deveria ser, necessariamente, mais baixa do que a de seus pares não deficientes, já que eles permaneceriam mais tempo em estágios nos quais outros alunos superariam em tempo menor.

Ora, se, independentemente da organização escolar (série, ciclos, etc.), o ensino pressupõe tempo regulado para a aprendizagem e se o problema reside fundamentalmente nas dificuldades de desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência, a defasagem de aprendizagem entre eles e os considerados normais deverá, ao longo do percurso escolar, ficar cada vez mais significativa. Dessa forma, como manter incluído um aluno com grande defasagem em relação aos seus pares?

Sob outra base teórica, Vygotsky (1997) considera que se por um lado o desenvolvimento precede a aprendizagem (tal como Piaget indicava), por outro, dialeticamente, a aprendizagem também exerce influência sobre o desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1997) elaborou o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” – dentro da qual as crianças solucionariam desafios cognitivos que iriam desde aqueles solucionados com apoio e ajuda externa (nível de desenvolvimento proximal), por meio de interações sociais, até que eles construíssem possibilidades de resolução autônoma (nível de desenvolvimento real).

Vygotsky (1989), tratando a deficiência globalmente, postula que o defeito é constituidor de uma estrutura psicológica que se iniciaria a partir do momento em que o indivíduo mantivesse relações sociais significativas, provocadoras de reações que viessem a compensar a sua deficiência de alguma forma. Para ele, as crianças com deficiência e as crianças normais deveriam ter a educação de forma integrada, pois, dessa forma, poder-se-ia contribuir para o desenvolvimento

dessas últimas por meio da compensação e da correção de erros.

Ao fazer a crítica dos métodos psicológicos de investigação da criança anormal em vigência na sua época, que se baseava numa concepção puramente quantitativa e biológica do desenvolvimento infantil, esse autor retirou implicações em relação aos processos escolares: “Enquanto na teoria o problema se reduzia a um desenvolvimento quantitativamente limitado e de proporções diminuídas, na prática, se promoveu a ideia de um ensino reduzido e mais lento” (Vygotsky, 1997, p. 12).

Essa nova perspectiva serviu de base para que o autor considerasse que a deficiência intelectual não poderia ser identificada apenas com base no seu nível de desenvolvimento real, mas, ao contrário, os processos de interação deveriam fazer parte integrante dessa caracterização, já que seriam intrínsecos ao próprio desenvolvimento cognitivo dos sujeitos:

A defectologia está lutando agora pela tese básica cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência, qual seja: a criança cujo desenvolvimento se vê complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança que se desenvolveu de outro modo. (VYGOTSKY, 1997, p. 12).

Nesse sentido, a abordagem compensatória, que leva em conta a dificuldade, mas também a eficiência das estratégias pedagógicas utilizadas para ajudar a superar o problema, foi defendida por Vygotsky (1997). Por isso, enfatizou que as consequências da deficiência no desenvolvimento da fala e do pensamento seriam secundárias ao considerar que partes das dificuldades originárias da deficiência poderiam ser superadas por uma pedagogia compensatória.

Além disso, com base em observações de crianças com deficiência, Vygotsky (1997) concluiu que as deficiências intelectuais não são as únicas responsáveis pelo rebaixamento cognitivo. Para ele, existem outros fatores que poderiam estar influenciando, como a desmotivação. Tendo em vista que a criança com deficiência intelectual apresenta um comportamento baseado na relação de escolha de “este ou aquele” – que se estende ao aspecto cognitivo e ao afetivo – o ensino calcado somente em seu nível de desenvolvimento real (resultado de testes, por exemplo) não promoveria a relativização de seus pontos de vista e a

realização de generalização a partir de conceitos ou vivências.

Desse modo, ao contrário do que determinavam as teorias psicológicas em voga, a ênfase pedagógica deveria residir nas atividades que exigissem abstração e que possibilitassem maior flexibilidade, com vistas à transformação qualitativa das capacidades cognitivas.

Essa perspectiva teórica fornece elementos importantes para a modificação das práticas sistemáticas e rotineiras que caracterizavam a educação de alunos com deficiência intelectual, pois indicam a prática pedagógica como processo de mediação. Este processo, tendo como base o nível de desenvolvimento real dos alunos, deveria adotar estratégias de ensino em que a aprendizagem mediada socialmente constituísse parte integrante do processo de construção cognitiva dos sujeitos.

Assim, a perspectiva de Ferreiro (1992) de considerar a língua como forma de representação, a de Soares (1998) da distinção entre a alfabetização e letramento, e a de Vygotsky (1987; 1997) servirão de base para análise das práticas pedagógicas selecionadas.

Tendo em vista a argumentação anterior, procurou-se efetuar levantamento preliminar no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), em seu banco de teses onde se buscou pesquisas que analisaram, no país, a escolarização e alfabetização de alunos com deficiência intelectual, classificando-as sob dois eixos:

- a) alfabetização de alunos com deficiência intelectual;
- b) estratégias e práticas de alfabetização para alunos com deficiência intelectual.

### **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual**

Se os dados apresentados pelos órgãos oficiais da educação mostram que boa parte dos alunos que tiveram acesso ao Ensino Fundamental, nesta década, não atingiram níveis satisfatórios de alfabetização e letramento, mais premente se tornam as investigações que procurem analisar os processos escolares de ensino da leitura e da escrita, utilizados para uma população que possui índices evidentes de rebaixamento intelectual. Ou seja, que procurem

analisar estratégias e acompanhamento da aprendizagem expressas por diferentes práticas docentes que visam à aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita por alunos com deficiência intelectual, razão pela qual foi efetuado um levantamento de pesquisas e estudos sobre o tema.

Nesse sentido, o trabalho de Ide (1990) estabelece reflexão sobre a intervenção pedagógica fundamentada em Piaget e Luria e enfatiza a abordagem construtivista interacionista sobre a dificuldade da aquisição da leitura e da escrita do deficiente mental e também reflete sobre este processo, que é fundamentalmente marcado pelo uso de métodos e técnicas de ensino sem significados. Estes, são utilizados por professores ao preparar a criança para a construção da leitura e escrita, na medida em que a perspectiva mais disseminada é a de que esse aluno não tem condições de aprender conteúdos acadêmicos, caracterizados não pela deficiência, mas sim por processos de ensino desenvolvidos de forma inadequada.

Verifica-se, portanto, que essa autora, ao se basear na psicologia genética, imputa somente ao aluno as dificuldades de aprendizagem, assim como considera a escrita com código da língua oral, o que parece ser de alguma forma não coerente com a perspectiva de Luria, reconhecidamente um seguidor das teses de Vygotsky.

Nessa mesma perspectiva de descoberta do código escrito e da diferença de tempo para o desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência intelectual, a pesquisa de Adler (1992) constatou similaridade no processo de construção da escrita de estudantes com deficiência intelectual, entre 10 a 14 anos de idade atendidos pela Escola Especial; se comparados aos alunos da mesma idade, sem comprometimento intelectual, verifica-se que os alunos com síndrome de Down passam pelos mesmos estágios da construção da escrita que os demais alunos.

Essa pesquisa apresentou como resultado mais significativo a constatação de que a construção da escrita para crianças normais e crianças com deficiência intelectual perpassa os mesmos estágios. Além disso, existem similaridades nas representações gráficas da escrita, mas que durante o ano em que se coletaram os dados, o tempo para a aprendizagem da escrita por esses últimos foi o mais longo se comparado com o tempo dos alunos

normais. Verifica-se, portanto, que essa investigação também se baseou nos pressupostos piagetianos de que a aprendizagem é dependente do nível de desenvolvimento cognitivo alcançado por esses alunos.

O trabalho de Moussatché (2002), embora apresente algumas similaridades com a pesquisa de Adler, permitiu a ela verificar que alunos com síndrome de Down não alfabetizados encontravam-se no nível pré-silábico da escrita, além de identificar como se efetivou a construção da consciência fonológica do aluno em período de escolarização, já que, para a autora, essa habilidade reflete-se sobre a fala e sua representação gráfica (a escrita). Da mesma forma que Ide, essa investigadora, com base na psicologia genética, chega a resultados muitos semelhantes, assim como considerou a aprendizagem da língua escrita como código da língua oral.

Por fim, ainda sob a ótica piagetiana, o estudo de Soler (2001) procurou investigar se os alunos com deficiência intelectual atingem o nível operatório concreto e a escrita alfabética. Para isso, 102 escolares foram submetidos à realização de provas piagetianas, cujos resultados confirmaram que os deficientes mentais atingem o nível operatório concreto e a escrita alfabética percorrendo os mesmos estágios descritos por Piaget e Ferreiro, não determinando, entretanto, se o tempo para atingir desses estágios efetivou-se no mesmo tempo que os dos não deficientes, embora, pela base teórica utilizada, possa se supor que não.

Apesar de sugerir que a educação do deficiente mental leve deve basear-se em propostas que ultrapassem a mera codificação e decodificação da escrita, mas que constituam práticas dos professores alicerçadas na construção do conhecimento e de que são necessárias práticas docentes que favoreçam a construção da escrita de forma significativa por meio de estratégias inovadoras, podemos considerar que o teor das provas aplicadas – Provas Operatórias (PIAGET, 1961, edição original de 1947) de Classificação, Seriação, Conservação de Quantidade Discreta e de Massa, Inclusão e Intersecção de Classes; e Provas de Leitura e Escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985) – não lhe permitiu fazer tal inferência.

Sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica, com base nas contribuições de Vygotsky, foram encontrados dois trabalhos, em especial o de Shimazaki (2006) que, por sua proximidade com o tema dessa pesquisa, foi mais

privilegiado.

Schneider (2002), com base na psicologia sócio-histórica, buscou investigar a prática pedagógica e as adaptações curriculares propostas pelo professor de classe regular junto ao aluno com deficiência mental, por meio de observações das aulas de Língua Portuguesa. Foram estudados dois alunos oriundos de classe especial que foram encaminhados para uma classe regular, no intuito de identificar se as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula eram iguais às dos demais alunos da classe, ou se ocorria alguma alteração e de que forma se dava a mediação entre o professor, o conhecimento e o aluno. Identificou-se que a professora oferecia diferenciadas atividades não só para os ex-alunos da classe especial, mas também para o grupo de alunos que não estavam alfabetizados e que a mediação realizada não possibilitava a esses alunos o acesso ao conhecimento historicamente elaborado.

O trabalho que mais se aproxima da presente investigação é o de Shimazaki (2006), à medida que seu objetivo foi o de comparar o grau de letramento, o nível de compreensão de leitura e produção escrita de adultos deficientes mentais, considerados alfabetizados, antes e depois de um programa de práticas de letramento. Participaram da pesquisa 11 sujeitos classificados como deficientes mentais moderados ou severos, por meio de avaliação psicológica, com idade entre 18 e 34 anos, que eram considerados alfabetizados e tinham frequentado programa de educação especial por cinco anos ou mais, os quais foram submetidos a programa de práticas de letramento, realizado duas vezes por semana, durante oito meses, para que ampliassem o uso social da leitura e escrita. Identificou que os sujeitos (deficientes mentais) tinham pouco domínio do uso social da leitura e escrita e que o grau de letramento das famílias influenciava o acesso à leitura e à escrita e, conseqüentemente, o seu uso social. Da mesma forma, por meio da mediação pedagógica, houve o desenvolvimento de uma postura mais reflexiva sobre a leitura e a escrita.

Por se tratar de tese que embora tenha como foco práticas de alfabetização de jovens e adultos com deficiência intelectual, por apresentar práticas específicas de letramento, será mais detalhadamente apropriada no primeiro capítulo dessa tese.

Como se pode notar por esse levantamento inicial, embora existam

pesquisas que procuram analisar os processos de alfabetização utilizados para alunos com deficiência intelectual, há ainda muito a se investigar, especialmente ao se considerar a escassez de estudos que procuraram efetuar levantamento e análise exaustivos das práticas alfabetizadoras com esses alunos.

Com base nas argumentações acima e considerando que:

- as recomendações oficiais em relação a modificações curriculares e adoção de procedimentos didáticos são gerais e pouco operacionais;
- o aprendizado da leitura e escrita é a base em que se assenta todo o ensino posterior e que pouco tem se investigado sobre esse tema;
- parece haver um conflito entre as práticas pedagógicas atualmente em uso;
- o aluno com deficiência intelectual, não tem suas próprias limitações levadas em consideração no plano das práticas pedagógicas, **surge a questão central dessa tese:**

As estratégias de ensino específicas desenvolvidas por professores alfabetizadores no Ensino Fundamental regular favorecem a sua apropriação por alunos diagnosticados com deficiência intelectual?

**A partir dessa inquietação, surgem outras questões decorrentes:**

- As estratégias de ensino utilizadas pelo professor alfabetizador no ensino regular em relação a alunos diagnosticados com deficiência intelectual diferem daquelas utilizadas para o alunado em geral?
- Essas estratégias refletem um esforço de mediação entre a prática pedagógica da professora e a perspectiva de apropriação da língua escrita pelo aluno com deficiência intelectual?
- Em que aspectos e em que momentos ocorrem essas diferenças?
- Que perspectivas de alfabetização essas práticas expressam (de aquisição de código ou de aprendizagem de nova forma de representação)?

**As hipóteses defendidas nos induzem a pensar que:**

- As estratégias de ensino utilizadas por professores na alfabetização do deficiente intelectual não são distintas daquelas utilizadas com crianças normais, não ocorrendo qualquer tipo de adaptação de metodologia de ensino e

de uso de recursos didáticos específicos.

- As estratégias de ensino utilizadas pelos professores não atendem às necessidades de aprendizagens para a construção da leitura e da escrita por parte dos alunos com deficiência intelectual.

Decorrente dessa hipótese principal define-se como hipótese subsidiária que a única distinção refere-se ao tempo utilizado para o ensino, isto é, sua lentificação em relação aos utilizados com crianças normais. Ou seja, o resultado final é o atraso da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual em relação aos demais alunos.

As práticas de alfabetização utilizadas pelos professores refletem uma concepção da língua escrita como código da língua oral e que resultam apenas em aprendizagem da mecânica da escrita, que acabam por constituir empecilhos para o letramento de alunos com deficiência intelectual.

## **Procedimentos de pesquisa**

A coleta de dados referentes às práticas pedagógicas de que o professor do ensino regular se vale quando existe um aluno com deficiência intelectual em sua classe, foi efetuada por meio de videograções. A partir dessa coleta utilizou como referencial teórico Vygotsky e Ferreiro como os principais teóricos para realizar as análises.

## **Campo empírico**

Considerando que a organização escolar exerce influência decisiva sobre a ação docente, a escolha da escola teve como critério fundamental que ela fosse considerada como referência de organização curricular e pedagógica, apresentando índices elevados de aproveitamento de seus alunos, no intuito de minimizar os efeitos de fatores negativos limitativos do trabalho docente.

A escola selecionada na cidade de Curitiba é de médio porte, atende a alunos oriundos da classe média, conta com uma professora alfabetizadora com reconhecimento institucional em relação à qualidade de seu trabalho, cuja

classe não apresentava graves problemas em relação ao aprendizado da leitura e escrita.

Parte-se da premissa de que, se as condições da escola são adequadas e esta conta com uma professora alfabetizadora competente, os procedimentos adaptativos utilizados serão os mais avançados. A classe selecionada foi aquela que continha um aluno com deficiência intelectual em processo de escolarização.

### **Procedimentos de coleta de dados**

**A.** Prática docente: coleta de dados sobre as estratégias de ensino utilizadas pela professora em sua sala de aula, realizada por meio de videogravações semanais das atividades de alfabetização durante um semestre letivo, utilizando a técnica de Plano Geral (PG) (BRASIL. MENMOCINE, 2010).

**B.** Produção do aluno: os materiais escritos produzidos pelo aluno com deficiência intelectual nas aulas de Língua Portuguesa, foram scaneados e fotografados.

### **Procedimentos de análise dos dados**

Os dados coletados foram analisados por meio dos conceitos de mediação e zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, que permitiriam categorizá-los para cotejamento de dois eixos centrais:

- adaptação das atividades com relação ao aluno com deficiência intelectual;
- relação do conteúdo/forma trabalhados e rendimento do aluno.

Em cada uma dessas categorias, procurou-se verificar se as práticas pedagógicas correspondiam à perspectiva da língua escrita como código da língua oral ou como forma de representação, e também se esta se restringia a práticas de alfabetização ou se eram incluídas práticas visando ao letramento dos alunos.

Dessa forma, a presente tese está organizada em três capítulos:

- O primeiro apresenta os conceitos da deficiência intelectual e as mudanças em sua terminologia; a concepção de alfabetização e as estratégias de ensino.
- O segundo capítulo descreve o processo de desenvolvimento do

método para a elaboração da tese, contextualizando o campo empírico, os sujeitos e os procedimentos de pesquisa utilizados.

- O terceiro capítulo apresenta os resultados da pesquisa com foco na escola, no planejamento da professora, no aluno, nas estratégias de ensino e nas atividades realizadas pelo aluno.

# **CAPÍTULO 1 – Deficiência intelectual, alfabetização e estratégias de ensino**

## **1.1. Deficiência mental e deficiência intelectual**

O foco deste trabalho é o de identificar quais são as estratégias de ensino utilizadas por professores alfabetizadores no ensino regular junto aos alunos com deficiência intelectual.

Sendo assim, faz-se necessário conceituar a deficiência intelectual, terminologia utilizada a partir da Declaração de Montreal de 2001, que ratificou internacionalmente o termo deficiência intelectual como o mais atual e adequado para caracterizar aqueles sujeitos que apresentam prejuízos cognitivos que interferem em processos de socialização e de educação.

Diante da pluralidade de conceitos existentes sobre deficiência mental e intelectual, busca-se, nesse capítulo, explicar historicamente as terminologias para a caracterização de pessoas que apresentavam indícios de prejuízos cognitivos.

Essas terminologias sofreram modificações ao longo da história da sociedade moderna, iniciando-se por termos como *idiotice*, passando por *oligofrenia*, *retardo mental*, *deficiência mental* (JANUZZI, 1992, p. 15) e, finalmente, nos dias atuais, *deficiência intelectual*, que passa a ser utilizada a partir da sua adoção por manuais de diagnósticos médicos da área de saúde. Um desses manuais é a Classificação Internacional de Doenças (CID 10), que adotou em sua décima edição a nomenclatura de Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. Com a intenção de catalogar e padronizar as doenças e os problemas relacionados à saúde, o CID 10 caracteriza a deficiência intelectual “por um comprometimento, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência” (CID 10, 1997), entendendo que o nível do desenvolvimento se refere à linguagem, à motricidade e ao comportamento social.

Com a divulgação dessa Classificação a terminologia deficiência intelectual passa a ser utilizada em todo o mundo.

O conceito de deficiência intelectual passou a ser universalmente utilizado a partir da Declaração de Montreal (2001), sob a justificativa de que esse conceito é

mais

[...] específico do que deficiência mental, pois considera que a disfuncionalidade da pessoa constitui-se em defasagem e alterações nos processos de construção do conhecimento, única e especificamente e não em qualquer e inúmeros processos mentais típicos do ser humano que se faz crer na perspectiva da deficiência mental sempre tida como inaptidão cognitiva geral: incapacidade de abstração, generalização, ausência de memória para apropriação e retenção de saberes de qualquer natureza mais elaborada, que caracteriza uma pessoa que pouco ou nada se aprende. (FERREIRA, 2009, p. 102).

Essa terminologia disseminou-se a tal ponto que a tradicional *American Association on Mental Retardation* (AAMR) modificou seu nome, em 2007, para *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD).

A deficiência intelectual é a capacidade mental reduzida, a capacidade cognitiva alterada e ainda a incapacidade de processar informações que evidenciam prejuízos significativos no funcionamento adaptativo, na conduta do sujeito em diferentes contextos.

Com a finalidade de caracterizar a deficiência intelectual, serão utilizados nesse estudo diferentes documentos, como CID 10, CIF, DSM IV, para auxiliar no esclarecimento dessa terminologia.

Na classificação internacional de doenças (CID 10), consta um índice de classificação vinculado ao termo *retardo mental* com base no quociente de inteligência (QI), que se apresenta como: retardo mental leve (QI entre 50 e 69); retardo mental moderado (QI entre 35 e 49); retardo mental grave (QI entre 20 e 40); retardo mental profundo (QI abaixo de 20); outro retardo mental e retardo mental não especificado.

O documento designado pela sigla DSM IV é a quarta edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, organizado pela Associação de Psiquiatria Americana, com uma ampla base empírica. Tem como objetivo melhorar a comunicação entre pesquisadores e profissionais, de modo a amparar a prática clínica, a prática educacional e as pesquisas. Tal documento foi atualizado em 1994, para sua publicação no Brasil.

As características apresentadas pelo DSM IV pretendem definir, classificar e sistematizar a deficiência intelectual a partir de um grupo de profissionais da saúde com a intenção de estabelecer parâmetros para a identificação das patologias.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV, 1994) define as características para os diagnósticos sobre deficiência intelectual e os índices dos níveis de comprometimento, levando em consideração três critérios: o funcionamento intelectual reduzido em relação à média da população, o acompanhamento de defasagem significativa no funcionamento adaptativo em pelo menos duas áreas, como a comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos da comunidade, autossuficiência e a defasagem nas habilidades acadêmicas, trabalho, lazer e segurança. Essas características devem aparecer antes dos dezoito anos de idade.

A característica do retardo mental é um funcionamento intelectual significativo inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das áreas de habilidades de comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. O início deve ocorrer antes dos 18 anos. O retardo mental possui muitas etiologias diferentes e pode ser visto como uma via final comum de vários procedimentos patológicos que afetam o funcionamento do sistema nervoso central. (DSM IV, 1995, p. 39).

No processo de avaliação de diagnóstico da pessoa com deficiência intelectual, devem ser considerados a escolha dos instrumentos de testagem, a bagagem cultural, a linguagem e o desenvolvimento.

O comportamento adaptativo é perceptível nas diferentes tarefas do cotidiano, pois o indivíduo com deficiência intelectual manifesta dificuldades em executar algumas tarefas que outros da mesma faixa etária conseguem resolver sem nenhum problema. Já o funcionamento adaptativo corresponde às habilidades e competências sociais e de comunicação, e a desenvoltura nas tarefas elementares, como se alimentar, vestir-se e habilidades de higiene, considerando a independência e autonomia do indivíduo em relação a sua idade cronológica e seu contexto.

Segundo o DSM IV, a gravidade de retardo mental corresponde a:

- Retardo mental leve: QI de 50-55 a aproximadamente 70.
- Retardo mental moderado: QI de 35-40 a 50-55.
- Retardo mental severo: QI de 20-25 a 30-40.

- Retardo mental profundo: QI abaixo de 20-25.
- Retardo mental de gravidade inespecífica.

#### **1.1.1 Retardo mental leve**

A população desse grupo constitui 85% dos indivíduos com déficit intelectual, os quais desenvolvem habilidades sociais e de comunicação durante o período escolar, têm mínimo de prejuízos nas áreas sensório-motoras e não são diferenciados de outras crianças no seu desenvolvimento até uma idade mais tardia.

Na adolescência, podem atingir grau de escolaridade e na vida adulta geralmente adquirem habilidades sociais e profissionais adequadas para o custeio de suas próprias despesas, mas precisam de supervisão, orientação e assistência. Com apoio adequado, podem viver sem problemas de modo independente.

#### **1.1.2 Retardo mental moderado**

Esse grupo constitui cerca de 10% da população de pessoas diagnosticadas com deficiência intelectual. Adquirem habilidades de comunicação nos primeiros anos de vida, beneficiam-se de formação profissional com supervisão moderada, podem cuidar de si mesmas, mas apresentam atraso significativo em seu processo de escolarização. Suas dificuldades são expressas no reconhecimento de convenções sociais que podem interferir no relacionamento com seus pares. Na vida adulta, desempenham trabalhos não qualificados sob supervisão.

#### **1.1.3 Retardo mental severo**

Para o DSM IV, a criança com deficiência durante seus primeiros anos de vida adquire pouca ou nenhuma fala comunicativa. São cerca de 3,4% dos indivíduos diagnosticados com deficiência intelectual. Em idade escolar, podem aprender a falar e adquirir habilidades elementares de higiene, porém se beneficiam de um grau limitado de instrução de conteúdos pré-escolares, como a

familiaridade com o alfabeto e uma contagem simples. Já na vida adulta, podem ser capazes de executar tarefas simples sob estreita supervisão.

#### **1.1.4 Retardo mental profundo**

Esse grupo constitui 1 a 2% dos sujeitos com retardo mental. Segundo o DSM IV (1994, p. 41), “os indivíduos com este diagnóstico têm a condição neurológica identificada como a responsável pelo retardo mental”. Apresentam prejuízos significativos na primeira infância, bem como seu funcionamento sensório- motor, porém alguns conseguem desenvolver habilidades de higiene e de comunicação de forma restrita e simples, sempre em contextos extremamente supervisionados.

#### **1.1.5 Retardo mental de gravidade inespecífica**

Esse diagnóstico aplica-se quando existe forte suposição de retardo mental, mas o indivíduo não pode ser adequadamente testado pelos instrumentos habituais de mediação da inteligência devido ao comprometimento, ausência de respostas aos testes condizentes com a idade cronológica, outras patologias associadas à condição clínica geral – bebês, indivíduos não colaborativos, entre outros.

No entanto, a proposta pela Organização Mundial de Saúde, publicada em 2001, denominada Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), constitui um instrumento para a classificação de funcionalidades do corpo, incluindo as funções mentais. Trata-se de um referencial teórico relevante para o entendimento da deficiência intelectual, primeiro por valorizar as atividades que o indivíduo que apresenta alterações de função ou da estrutura do corpo pode desempenhar, assim como sua participação social; segundo por ser um instrumento para a promoção das políticas de inclusão, já que a incapacidade e as limitações são consideradas características dos indivíduos.

A deficiência é classificada como um problema de funcionalidade considerando sua dimensão social, já que a incapacidade é reconhecida como um resultado da deficiência e a desvantagem como um resultado da incapacidade. Dessa forma, a concepção biomédica apresentada no CIF para

definir a deficiência intelectual indica que esses conceitos estão inter-relacionados.

A *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) é uma entidade destinada a estudos sobre as práticas relacionadas à deficiência intelectual.

O conceito de deficiência intelectual apresenta uma perspectiva funcional e dinâmica, que permite entender essa categoria de deficiência pelo desempenho dos indivíduos socialmente. Para a caracterização da deficiência, são propostas cinco dimensões:

1. Habilidades intelectuais, identificadas por meio da aplicação de testes padronizados como WAIS, WISC III Stanford-Binet IV e a Bateria Kaufman.
2. Comportamento adaptativo, que considera aspectos sociais, conceituais e práticas.
3. Participação, interações e papéis sociais, ressaltando a participação na vida comunitária.
4. Saúde, onde são avaliados os fatores etiológicos e de saúde física mental, sendo necessário o acompanhamento de profissionais da área.
5. Contexto, que se apresenta em uma perspectiva dos aspectos saudáveis do desenvolvimento, que devem ser estudados em ambientes naturais; e as relações existentes para a qualidade de vida do indivíduo que está sendo avaliado.

Ainda são considerados:

- a) as limitações que são compreensíveis ao meio cultural;
- b) a valorização do funcionamento individual e da limitação intelectual;
- c) a avaliação, que deve considerar a comunicação, os aspectos sensoriais, motores e comportamentais.

De acordo com a AAIDD (2002), essas dimensões são utilizadas para a definição da deficiência intelectual.

Com a finalidade de um melhor entendimento sobre o que caracteriza a deficiência intelectual, faz-se necessário estudar as contribuições de Vygotsky (1989), que aponta para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com deficiência.

O autor afirma que a definição não pode se limitar ao grau de gravidade da deficiência, mas é preciso ter a compreensão do que ele denomina de zona de desenvolvimento potencial, entendendo que as classificações atuais sobre

deficiência intelectual consideram os fatores sociais, mas não negam as anomalias orgânicas que causam dificuldades na vida em sociedade.

## **1.2. Aprendizagem e desenvolvimento do deficiente intelectual**

O estudo de Vygotsky (1928) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do deficiente intelectual analisa o trabalho pedagógico na educação especial e defende a concepção sobre o desenvolvimento como uma teoria da educação, quando deixa evidenciado o papel da atividade social ao introduzir uma perspectiva histórica na compreensão de como o pensamento se desenvolve.

Durante sua vida de pesquisador, Vygotsky demonstrou grande preocupação pela compreensão do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, bem como suas influências nos comportamentos. Utilizou o método e o princípio da teoria de Marx, segundo a qual são produzidas mudanças na própria natureza humana (comportamento e consciência) e da vida material, de acordo com as situações históricas da sociedade.

Para Vygotsky, o princípio do materialismo histórico surge como uma possibilidade de solucionar os paradoxos científicos fundamentais com os quais se defrontava; assim, buscou saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente.

Nessa perspectiva, procurou compreender o que diferencia especificamente a atividade humana da dos outros seres vivos, pois acreditava que isso era mais do que uma organização neurológica: são os procedimentos elementares fisiológicos mediados pelas suas funções psicológicas superiores que possibilitam a aprendizagem construída por meio de mecanismos individuais mediante heranças culturais e históricas de seu meio.

A partir dessa ideia, Vygotsky busca estudar, de forma teórica e prática, uma pedagogia criativa e positiva, a defectologia, que se apoia nos fundamentos filósofos do materialismo dialético sobre o qual se constrói a educação social, conforme Bein, Levina, Morózova, Shirf, Vlásova (Apud VYGOTSKY, 1997, p. 37).

Vygotsky define la defectología como la rama del saber a cerca de la variedad cualitativa del desarrollo de los niños anormales, de la diversidad de tipos de este desarrollo y, sobre esa base, esboza los principales objetivos teóricos y prácticos que enfrentan la defectología y la escuela especial soviética.

Para ele não interessa o conhecimento da limitação (deficiência) em si, mas sim da criança deficiente como um todo. Segundo ele, devemos partir do princípio de que a criança deficiente intelectual apresenta uma forma singular de desenvolvimento.

Para este autor a deficiência é pensada sob o ponto de vista do desenvolvimento integral e não tem repercussão somente sobre o desenvolvimento mental do sujeito, mas traz também consequências psicológicas e sociais para ele. Tais consequências podem ser consideradas como manifestações secundárias da deficiência no sujeito, que podem garantir o surgimento, ao longo do tempo, dos mecanismos de compensação.

Em seus estudos, analisando a atividade cognitiva, Vygotsky identificou que há uma delimitação dos sinais primários da deficiência, isto é, no comprometimento biológico e nas dificuldades neurológicas detectadas clinicamente.

Os sinais de delimitação secundária da deficiência caracterizam-se pela ausência de experiências socioculturais impostas aos deficientes durante sua trajetória de vida. Defende-se que as características dessa delimitação assumem papel significativo nas características pessoais desses indivíduos. Os mecanismos de compensação, identificados por ele como manifestações secundárias de deficiência, adquirem significado para o próprio desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, uma vez que com as limitações orgânicas, são dadas as condições necessárias de superação dessas dificuldades.

O processo de compensação nem sempre apresentará um resultado positivo, pois para Vygotsky (1997), o desenvolvimento do deficiente intelectual é um processo de constituição da personalidade por meio da reorganização das funções de formação dos processos de aprendizagens sempre originados pela deficiência, que exige a criação de novas possibilidades para a consolidação do desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a questão da deficiência também se volta para a defectologia prática, como afirma:

Así como el niño en cada etapa del desarrollo, en cada una de sus fases, presenta una peculiaridad cuantitativa, una estructura específica del

organismo y de la personalidad, de igual manera el niño deficiente presenta un tipo de desarrollo cualitativamente distinto, peculiar (...) La especificidad de la estructura orgánica y psicológica, el tipo de desarrollo y a personalidad y no las proporciones cuantitativas distinguen al niño débil mental del normal. (VYGOTSKY, 1997, p. 12).

A defectologia defende que a única garantia de sua existência como ciência se dá quando a criança, cujo desenvolvimento é alterado, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida se comparada às normais, mas sim uma criança que se desenvolve de outro modo.

Nesse sentido, enfatiza a necessidade de olhar as potencialidades da criança, buscar nela não as forças do defeito, mas, sim, focar o que é socialmente valorizado, construindo uma autoestima escondida ou não estabelecida pelo defeito.

Las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto. En este problema no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social. (VYGOTSKY, 1997, p. 93).

A partir dessa afirmação, critica formas de segregação, tanto social como educacional e entende que há restrições no ensino em suas dimensões voltadas às estratégias, que são equivocadas. A organização das práticas educacionais na escola especial e na escola regular é destinada a valorizar a incapacidade de aprender das pessoas com deficiência, por não ofertar condições para a superação das dificuldades inerentes à deficiência.

Para utilizar o conceito de compensação apresentado por Vygotsky (1997), há necessidade de criar estratégias que viabilizem o desenvolvimento e a aprendizagem por meio de um trabalho pedagógico, que oportunize e favoreça o desenvolvimento global desses indivíduos.

Para ele, portanto, mais importante do que a própria construção dos signos é a possibilidade de acesso aos significados, pois a criança estará em constante construção do pensamento quando busca os significados das situações reais.

Em relação às reflexões sobre qual espaço educacional que o aluno com deficiência deve frequentar, Vygotsky (1997) afirma que todas as crianças devem estar nas mesmas escolas, pois a escola especial corre o risco de manter a

cultura do déficit, em que as fragilidades das identidades individuais e sociais podem se acentuar.

A segunda razão para esse posicionamento advém da convivência social entre as crianças em situações heterogêneas, em que a ampliação das relações interpsicológicas favorece o desenvolvimento das estruturas do pensamento e da linguagem.

Aunque los niños mentalmente retrasados estudien más prolongadamente, aunque aprendan menos que los niños normales, aunque, por último se les enseñe de otro modo, aplicando métodos y procedimientos especiales, adaptados a las características específicas de su estado, deben estudiar lo mismo que todos los demás niños, recibir la misma preparación para la vida futura, para que después participen en ella, en cierta medida, a la par con los demás (VYGOTSKY, 1997, p. 149).

Para que o aluno obtenha sucesso em seu processo de aprendizagem, é necessário investir nas relações sociais, como também possibilitar acesso aos signos sociais, os quais precisam ser construídos e utilizados para a promoção do desenvolvimento global do aluno com deficiência intelectual.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico que o professor deve realizar precisa estar articulado com o contexto e as funções psicológicas superiores, atuando na zona de desenvolvimento potencial dos alunos. Este não deve somente trabalhar com o fator orgânico da deficiência, mas também com os fatores e consequências sociais dela, na medida em que os processos de compensação apresentam-se como fundamentais para a conquista de uma posição social do deficiente intelectual.

A compreensão das funções psicológicas superiores (pensamento, memória, linguagem, etc.) e a compreensão dos traços da personalidade do indivíduo estão intimamente relacionadas com os sintomas secundários da deficiência, porém o planejamento pedagógico no processo de escolarização deve incidir sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na expansão da esfera dos contatos sociais e no trabalho em grupo.

Para Vygotsky (1997), o caráter primitivo da psique infantil, os instrumentos culturais e psicológicos e o modo de utilizar as funções psicológicas próprias são três momentos fundamentais que determinam o desenvolvimento cultural da criança com deficiência intelectual. Ele também descobriu, ao repetir os

experimentos de Lewin<sup>1</sup>, que para se obter a motivação necessária da criança com deficiência intelectual, visando que esta continuasse a cumprir o objetivo planejado, era necessário que a atividade mudasse fisicamente. Por exemplo, ao traçar as linhas, o lápis inicialmente preto era substituído pelo giz colorido, depois por pincéis com tintas e assim por diante.

No pensamento de Vygotsky, a mediação é um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento cultural, cognitivo e afetivo do indivíduo, portanto, a atividade coletiva cooperativa é de fundamental importância para a construção das funções psicológicas superiores e dos esquemas afetivos que sustentam o processo de construção do pensamento de toda e qualquer pessoa.

Vygotsky compreende a ampla dimensão do processo de desenvolvimento da linguagem, associando-se diretamente ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a regulação do comportamento.

O desenvolvimento da linguagem, em toda a sua expressão (corporal e psíquica), apresenta-se para o deficiente intelectual como um instrumento valioso na construção de sua história, de suas emoções, de suas funções cognitivas e de sua consciência.

A concepção de Vygotsky sobre o funcionamento cerebral, parte da ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Nesse sentido, a relação do homem com o mundo é mediada por instrumentos e símbolos construídos culturalmente, que possibilitam aos seres humanos a criação de formas de agir que os distinguem dos outros animais. Logo, o desenvolvimento psicológico não busca propriedades naturais do sistema nervoso para se constituir, pois se sabe que as funções mentais são flexíveis, mutáveis, moldadas ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

O processo de desenvolvimento cognitivo, nessa perspectiva, indica-nos a necessidade de realizar o processo de mediação como um meio de estimular o

---

<sup>1</sup> Vygotsky (1997) afirma que, tendo como ponto de partida as contribuições de Lewin, pode analisar a dinâmica das operações mentais da criança com deficiência intelectual, evidenciando que ela é mais “rígida” do que a psique de uma criança com o desenvolvimento nos padrões esperados para sua idade, na medida em que os estudos de Lewin a respeito da satisfação psicológica em crianças com deficiência intelectual, em que estas eram induzidas a desenhar linhas paralelas repetidamente, percebeu-se que, eventualmente, algumas crianças recusavam-se a continuar a realização da atividade e tal atitude expressava que seus estados psicológicos de saturação estavam se manifestando.

desenvolvimento, possibilitando ao cérebro utilizar novas funções criadas a partir do contexto.

[...] se por um lado a ideia de mediação remete a processos de representação mental, por outro lado refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social. Isto é a cultura que fornece aos indivíduos sistemas simbólicos de representação da realidade, e por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação dos dados do mundo real. (OLIVEIRA, 1992, p. 27).

O conceito de mediação é caracterizado quando o processo sócio-histórico se faz presente em situações que favorecem o desenvolvimento e aprendizagem por meio de recortes do real, operados por sistemas simbólicos de que a realidade dispõe, logo, esse sujeito de conhecimento constitui-se por meio de ações intencionais nas quais há representações mentais sobre o mundo em que vive.

Nesse sentido, as funções mentais são organizadas a partir das ações de diversos elementos que atuam de forma articulada, desempenhando um papel na constituição do sistema funcional complexo, isto é, utiliza diferentes componentes cerebrais em diferentes situações.

A dificuldade existente para o não desenvolvimento social do deficiente intelectual caracteriza-se pela não utilização de palavras adequadas como recurso na formação de conceitos. Logo, sua utilização nas formas superiores da atividade intelectual, fundamental para a elaboração dos conceitos abstratos, torna-se inviável por não dominar plenamente o uso das palavras como expressão de seus pensamentos abstratos.

Esse processo é que caracteriza a forma primitiva do pensamento. Desse modo, o deficiente intelectual utiliza a linguagem a partir da realidade concreta e pode demonstrar uma incapacidade de realizar o pensamento abstrato. No entanto, existe uma origem social quando as funções psicológicas superiores têm sua origem histórica no desenvolvimento de toda a humanidade, que não se deu de acordo com a evolução biológica humana, mas com o desenvolvimento dos homens como seres de relações, isto é, a partir das relações sociais impostas na realidade.

Nesse sentido, a formação das funções psicológicas superiores se dá

por meio do desenvolvimento social, isto é, por meio das relações e colaborações do sujeito com o meio.

Com essa perspectiva teórica, entende-se que:

[...] os processos mentais estabelece programas de tratamento e reabilitação. Dessa forma, estava de acordo com sua visão teórica geral desenvolver seu trabalho numa sociedade que procurava eliminar o analfabetismo e elaborar programas educacionais que maximizassem as potencialidades de cada criança. (VYGOTSKY, 2008, p. XXIX).

Levar em conta todas essas questões, no momento em que se estrutura uma proposta pedagógica para a construção da leitura e da escrita de uma criança com deficiência intelectual, representa um avanço significativo para o nível de desenvolvimento cognitivo e social desse aluno.

Com o intuito de potencializar a aprendizagem de cada criança, Vygotsky cria um conceito denominado *Zona de Desenvolvimento Proximal*, como uma possibilidade de intervir na formação das funções psicológicas superiores das crianças, uma vez que estas resultam das relações reais por parte do sujeito com uma atividade social integrada.

Para Vygotsky (1997), a *Zona de Desenvolvimento Proximal* é a distância entre o nível de desenvolvimento real<sup>2</sup> e o nível de desenvolvimento potencial<sup>3</sup>. Dessa forma, o desenvolvimento só pode ser determinado por dois níveis: o do desenvolvimento real e o potencial, ou seja, entre esses dois níveis existe uma zona de desenvolvimento proximal que abriga as funções que estão em processo de maturação, que é evidenciada na realização de atividades que a criança consegue completar com o auxílio de um adulto, ou de um grupo de crianças.

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

---

<sup>2</sup> Desenvolvimento real, isto é, o desenvolvimento mental que a criança apresenta de forma completa, aquilo que consegue fazer sozinha, as funções amadureceram, são os produtos finais do desenvolvimento da criança.

<sup>3</sup> Que considera o limiar do processo cognitivo possível de a criança realizar com o auxílio de um adulto.

Ao pesquisar uma escola como referência social pela qualidade do trabalho pedagógico que desenvolve, bem como analisar as práticas desenvolvidas por uma professora reconhecida pela instituição em relação à qualidade do trabalho que desenvolve, os fatores ambientais que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual devem ser analisados, com a intenção de identificar que tipo de mediação e de organização pedagógica existe para que ocorra o processo de alfabetização desses alunos.

Nesse sentido, as contribuições de Vygotsky sobre desenvolvimento e aprendizagem contribuem para esse estudo quando o autor enfatiza que os limites das crianças com deficiência têm origem em sua condição social. Logo, o foco sobre as estratégias utilizadas por professores do ensino regular para alfabetizar alunos com deficiência intelectual torna-se necessário para que haja desenvolvimento e aprendizagem, valorizando-se a mediação, ou seja, um caminho para que o potencial de alunos com deficiência intelectual possa ser estimulado e favoreça a compreensão dos contextos em que estes se encontram.

---

As relações com os símbolos fazem parte do desenvolvimento social, tanto que há a necessidade de existir relação entre o símbolo e um significado para que possamos estruturar a comunicação oral e a escrita: “Uma criança que não consiga compreender o que seja uma relação simbólica entre dois objetos não conseguirá aprender a ler” (LEMLE, 1987, p. 8).

Aqui surge a necessidade de o professor utilizar estratégias de ensino que possibilitem a construção da relação simbólica para que o aluno consiga ler e escrever.

### **1.3. Alfabetização e estratégias de ensino**

Ao considerar a educação uma prática social e a comunicação oral e escrita (isto é, as relações entre os símbolos) condições para melhorar o desenvolvimento da vida social, a aprendizagem da linguagem escrita tem como objetivo principal ampliar as relações sociais dos indivíduos no meio em que vivem.

A comunicação oral é construída nas relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si, mas a comunicação escrita convencional é construída em espaços específicos, como a escola, que tem como principal função ensinar os

sujeitos a ler, escrever, interpretar e calcular.

Para entender como acontece o processo de construção da escrita nas crianças, estudiosas como Ferreiro, Teberosky e Rojo buscam analisar os conceitos de alfabetização e letramento em diferentes momentos históricos.

Segundo Rojo (2009, p. 45), “em 1958 a UNESCO define como alfabetizado a pessoa que é capaz de ler e escrever com compreensão de um enunciado curto e simples e a vida cotidiana”.

[...] o termo letramento busca recobrir os usos das práticas sociais de linguagem que envolve a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98).

A alfabetização é o processo mais antigo da atividade com a escrita, “foi um processo histórico, de construção de um sistema de representação, não um processo decodificação” (FERREIRO, 2010, p. 16).

A alfabetização é o resultado de uma ação de ensinar a aprender a ler e a escrever. Esse processo acontece de forma simultânea com o processo de letramento, em que o sujeito, ao saber ler e escrever, utiliza a escrita como uma forma de comunicação nas diversas práticas sociais, isto é, dá significado ao processo de decodificação.

Há evidências em pesquisas sobre a construção da escrita que “o processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista da criança que aprende” (FERREIRO, 2001, p. 11), pois a criança cria sistemas interpretativos, pensa, raciocina para compreender a escrita e como esta é utilizada socialmente.

Para se iniciar o processo de alfabetização por parte das crianças, há uma tríade na construção da escrita: a representação alfabética da linguagem que apresenta as características do sistema alfabético de escrita; as concepções dos que aprendem; e a concepção sobre esse objeto dos que ensinam o sistema alfabético de escrita.

Essa tríade coloca a escrita como um sistema de representação que considera as concepções das crianças a respeito do sistema de escrita e evidencia como realizam os processos mentais para compreender a natureza dessa escrita.

Quando essas representações, concepções e os processos mentais são

mediados por práticas docentes diversas, expressam uma concepção de língua subjacente das práticas desenvolvidas.

As práticas pedagógicas nas escolas para a construção do processo de alfabetização não são neutras, pois estão apoiadas em uma forma de conceber o processo de aprendizagem e o próprio objeto desta aprendizagem.

A criança recebe informações dentro, mas também fora da escola, e essa informação extraescolar se parece à informação linguística geral que utilizou quando aprendeu a falar. É informação variada, aparentemente desordenada, às vezes contraditória, mas é a informação sobre a língua escrita em contextos sociais de uso, enquanto que a informação escolar é frequentemente informação descontextualizada. (FERREIRO, 2001, p. 40).

A escola apresenta-se como um espaço de organizar e contextualizar as informações da língua escrita, com a possibilidade de realizar atividades de escrever e ler, que são concebidas na história cultural como um instrumento que deixa marcas nos indivíduos e que também cria e transmite bens culturais. Portanto, as práticas de alfabetização desenvolvidas por docentes precisam considerar esse processo como construção social.

A afirmação que “alfabetização é algo muito mais abrangente do que saber ler e escrever” (TEBEROSKY, 2008, p. 8) considera a função da leitura e da escrita como instrumento de inclusão social, ao valorizar o contexto e a história do indivíduo quando utiliza estes recursos (leitura e escrita) para que haja reconhecimento social.

O letramento é tido como um conceito que surge em meados da década de 1980, citado inicialmente por Kato (1986), seguido por Tfouni (1988), quando distinguem alfabetização e letramento ao introduzirem estas palavras de forma distintas no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas.

O significado de letramento vem como uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Essa palavra vem da versão para o português da palavra da língua inglesa *literacy*, que se originou do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (SOARES, 2010).

Portanto, letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever; é um estado, uma condição que adquire o indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita, utilizando-a de forma significativa.

Isto é, não basta saber ler e escrever (ser alfabetizado), é necessário fazer uso dessas habilidades de forma adequada, ou seja, o ler e o escrever devem responder às exigências de leitura e da escrita bem como as relações sociais impostas no cotidiano.

As mudanças na forma de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país – da mera aquisição da tecnologia do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, de que resultou o aparecimento do termo letramento ao lado do termo alfabetização – é um fato que sinaliza bem essa mudança, embora de maneira tímida, é a alteração do critério utilizado pelo Censo para verificar o número de analfabetos e de alfabetizados: durante muito tempo considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples?” que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado. (SOARES, 2010, p. 21).

Ao identificar que a decodificação do sistema alfabético isolado não tem significado, verifica-se que o processo de alfabetização e sua utilização junto às práticas sociais são diferenciados quando o indivíduo utiliza o ler e o escrever em situações do contexto.

Nesse sentido, o nível de letramento do indivíduo expressa-se quando há interpretação, compreensão da informação que é relacionada a uma situação do cotidiano e utilizada de forma significativa nas práticas sociais do indivíduo e do grupo em que este faz parte, ou seja, toda a atividade humana perpassa por este processo, pois o sujeito está em desenvolvimento desde o nascimento.

Porém, a mediação se faz necessária para esse desenvolvimento, sendo assim, a escola, como espaço formal de construção da leitura e escrita, deve organizar ações sistemáticas para favorecer a construção do processo de alfabetização.

Sabe-se que o conceito de estratégias foi associado à abordagem de aprendizagem behaviorista; vinculado aos currículos e seu desenvolvimento na década de 1970, o que lhe atribuiu características técnicas dos diferentes procedimentos de ensino. Na década de 1990, as perspectivas educativas e curriculares tinham como objetivo uma formação mais holística, integral e inclusiva, passando a exigir que a organização e operacionalização técnica e didática consubstanciassem as estratégias de ensino.

Para Roldão (2007), existem tipologias diferentes de estratégias, analisadas na literatura educacional. Porém o sentido de estratégias centra-se na concepção

da ação para ensinar, apresentando atividades diversificadas para gerar ensino e, conseqüentemente, aprendizagem.

A aprendizagem é um processo que resulta de uma mediação, sendo esta um ato intencional, vinculado a uma ação externa. Na tentativa de conceituar o ensino, não podemos separá-lo das práticas desenvolvidas por professores quando esta é a sua função:

Ao considerar que a aprendizagem está associada à ideia de ensino torna-se mediador o que pode ser entendido como professor, que caracteriza o conhecimento como resultado de uma interação. A aprendizagem é um fenômeno complexo que ocorre no ser humano inserido com contextos sociais, praticamente em permanência ao longo da vida, por força das interações com esses contextos. No caso da aprendizagem escola, modalidade de aprendizagem de que aqui nos ocupamos, trata-se de um tipo particular de aprendizagem que pode designar-se por “aprendizagem sustentada no ensino” o que implica uma intencionalidade e uma condução orientada do processo. (ROLDÃO, 2009, p. 14).

Todo ser humano pode aprender independente de sua capacidade cognitiva, mesmo que, ao longo de sua trajetória de aprendizagem, encontre dificuldades, que a aprendizagem ocorra de forma mais lenta.

As estratégias de ensino se caracterizam pelo fato de não ser um estado e sim processo. Ela expressa a totalidade das operações efetuadas por um sujeito, com o objetivo de alcançar uma aprendizagem estabilizada. (MEIRIEU, 1998, p. 136).

O ensino é uma ação que prioriza diferentes possibilidades para que o sujeito aprendente construa e viabilize o seu desenvolvimento.

As estratégias propostas e efetivadas pelo professor, como sujeito que ensina, são realizadas pelos alunos, como sujeitos que aprendem.

Nesse sentido, as estratégias são utilizadas em todos os processos de ensinar e aprender, pois, para ensinar, o professor precisa de uma forma para alcançar suas metas. É um processo intencional, que busca possibilitar ao aluno a construção de conhecimentos de forma significativa, resultando em um processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Mesmo ao considerar que as estratégias desenvolvidas por professores devem gerar resultados, faz-se necessário entender que o processo de ensinar e o de aprender são diferentes. Nesse sentido, Bordenave e Pereira (2010, p. 38)

contribuem quando afirmam que:

[...] o aprender não é a mesma coisa que ensinar, é um processo que acontece no aluno e do qual é o agente essencial, é sabido que muita coisa se aprende sem necessidade de serem ensinadas, cabe então ao professor compreender adequadamente o processo de aprender.

O professor é o mediador, facilitador da aprendizagem escolar. É por meio do ensino que o professor favorece a construção do conhecimento e desenvolvimento do aluno em sua vida escolar. Esse professor passa a compreender naturalmente como ocorre a aprendizagem, quando percebe que as estratégias por ele utilizadas são satisfatórias para que o aluno possa aprender.

No entanto, o professor precisa ter clareza de suas práticas, as quais expressam competência técnica na seleção, definição e organização da estratégia que será utilizada para ensinar. Para a realização desses procedimentos, cabe ao professor considerar as características dos alunos, os conteúdos curriculares, os objetivos estabelecidos, com a intenção de concretizar suas ações de tal modo que as experiências vivenciadas gerem novas aprendizagens.

O segredo do bom ensino é o entusiasmo do professor, que vem de seu amor à ciência e aos alunos. Este entusiasmo deve ser canalizado mediante ao planejamento e metodologia adequados, visando, sobretudo a incentivar o entusiasmo dos alunos para realizarem por iniciativas próprias os esforços intelectuais e morais que a aprendizagem exige. (BORDENAVE; PEREIRA, 2010, p. 56).

A estratégia de ensino e as práticas como conjuntas de ações realizadas por professores, bem como o planejamento, fazem sentido nas mediações em sala de aula, quando o professor conhece o contexto de vida de seus alunos. Quando selecionada uma estratégia, a construção de conteúdos determinados no planejamento escolar e a efetivação da aprendizagem do aluno perpassam a duração de tempo escolar, é o tempo individual que deve ser considerado para a efetivação da aprendizagem do aluno.

As estratégias de ensino por meio das atividades previamente planejadas devem possibilitar meios para que os alunos exponham seus conhecimentos prévios, façam relações entre os contextos, deem significados ao que estão

aprendendo.

O ato de ensinar é um processo complexo, intencional, organizado, que se utiliza de diferentes procedimentos para ter êxito no processo de escolarização, independente das características dos alunos. Por isso, a prática docente para alunos com deficiência intelectual deve contemplar ações significativas, planejadas e, por vezes, adaptadas, no intuito de favorecer o sucesso dos alunos na execução das atividades curriculares propostas.

Para Vygotsky (1997), o aprendizado constrói processos internos de desenvolvimento que são possíveis na interação com outras pessoas que, quando internalizados, tornam-se parte do desenvolvimento da criança, logo, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento.

Essa contribuição nos permite afirmar que a escolarização do aluno com deficiência intelectual terá sucesso se as atividades disponibilizadas estiverem organizadas em situações significativas, em quantidade previamente definida, com possibilidades de o aluno agir e refletir por meio de situações concretas, enfatizando as habilidades, o comportamento e a cooperação entre os alunos.

A organização de diferentes estratégias desenvolvidas pelo professor não se refere apenas aos processos de desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, mas sim beneficia todos os alunos que estão sendo escolarizados.

Para Bordenave (2002), há vários fatores interligados que podem interferir no processo de ensino, sendo estes relacionados ao professor, ao conteúdo e ao aluno.

O processo de ensino é um processo pragmático, isto é, um mecanismo pelo qual se pretende alcançar certos objetivos e para isso se mobilizam meios, organizando-se em uma estratégia sequencial e combinatória especificando, o processo de ensino consistiria em planejar, orientar e controlar a aprendizagem do aluno. (BORDENAVE, 2002, p. 42).

As estratégias de ensino viabilizam o processo de escolarização de forma longitudinal, o que permite ao professor perceber como o aluno está se desenvolvendo, como vem construindo suas aprendizagens.

Ainda Bordenave (apud ROGERS, 2002) recomenda ao professor que mude sua perspectiva de ensinar para facilitar a aprendizagem. Nessa vertente, o foco do

processo é o aluno, não o professor e tampouco o conteúdo. Considera também que a estratégia de ensino é um recurso que faz a mediação do que é sabido pelo aluno e o que está sendo construído. Nessa abordagem, a escola passa a ser uma referência na organização do processo de construção do conhecimento significativo, deixa de ser um espaço meramente transmissor de conteúdos elaborados e formais, mas busca a emancipação intelectual dos sujeitos por meio de estratégias e discursos relevantes para a escolarização de todos os alunos.

O processo de ensinar é complexo, pois demanda ações específicas fundadas em conhecimento próprio de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é de acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro, embora não possam garantir em absoluto, já que o sujeito aprendente terá que desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação. (ROLDÃO, 2007, p.1 4-15).

Esse conceito leva-nos a pensar que tanto o professor como o aluno têm estratégias de ensino e aprendizagens distintas, porém complementares. Nesse sentido, pode-se dizer que o modo como se ensina é o que favorece a aprendizagem e, para efetivar esse processo de ensinar, há necessidade de um profissional de ensino – um professor, que é aquele que ensina não alguma coisa, mas alguma coisa a alguém – por isso estabelece uma forma de passagem desse saber que é reconhecido para o outro. O professor é responsável pela mediação entre o saber e o não saber.

Nessa ação está o conceito de estratégia de ensino, que é o como está organizado o trabalho para ensinar. Entende-se estratégias todas as ações desenvolvidas de forma intencional, organizadas, um conjunto de diferentes atividades que facilitam e viabilizam a aprendizagem, pois constituem uma prática do cotidiano.

Para Roldão (2007), a estratégia não é algo assimilável como uma atividade, e sim a articulação das sequências nas diferentes atividades com sentido para que se favoreça a aprendizagem. Perrenoud (2000) designa como estratégia o trabalho de ensinar de modo que se possibilite o trabalho de aprender.

Para que esse processo de ensinar ocorra, faz-se necessário que haja a transformação da cultura científica em objeto de ensino escolar, conhecida como transposição didática. Para tanto, o processo de ensinar/aprender deve estar

associado a uma organização do currículo formal ao seu desenvolvimento em sala de aula com significados e saberes funcionais.

As ações que viabilizam o processo de construção de significados por parte dos alunos são chamadas, por Perrenoud (1993), de estratégias.

No intuito de atingir o sucesso com seus alunos, “o professor não cessa de dispersar o seu tempo e a sua atenção com os alunos ou os diversos aspectos da tarefa gerindo muitos desafios” (PERRENOUD, 1993, p. 61).

O autor contribui com essas reflexões sobre as práticas e estratégias quando apresenta o conceito de dispersão, que aparece na prática docente como uma característica forte, bem como a fragmentação de atividades que estão incorporadas no fazer da profissão.

A dispersão indica-nos as inúmeras atividades que podem ser desenvolvidas pelos professores em diferentes situações, que, por vezes, os deixam com a sensação de não saber o que fazer para que os alunos aprendam.

Para Perrenoud (1993), o professor reflete sobre sua prática quando a realiza e percebe sua função enquanto mediador do processo de ensino. Nesse momento de percepção, o autor considera que os professores se mantêm ativos nos processos de elaboração das diferentes ações que podem viabilizar a aprendizagem.

A dispersão é uma necessidade funcional, uma resposta adequada às múltiplas solicitações de que o professor é alvo, uma maneira de tomar em tempos úteis mil pequenas decisões, num só dia. (EGGLESTON apud PERRENOUD, 1993, p. 69).

A organização e a classificação das estratégias de ensino podem ser feitas dependendo das concepções de ensino e aprendizagem que o professor adota. Segundo Martins (2011), as estratégias indutivas são caracterizadas quando o professor parte da generalização, apresentando exemplos, fatos, quando solicita aos alunos para observarem, analisarem, sintetizarem, avaliarem e concluírem, para iniciar a mediação com dados novos para consolidar o conceito ou a generalização.

Por outro lado, as estratégias dedutivas são caracterizadas quando o professor apresenta o conceito ou a generalização, em seguida solicita aos alunos a definição dos conceitos para então descrever o que é a generalização, depois

apresenta exemplos e como fixação solicita outros modelos a partir da demonstração realizada.

Esses dois tipos de estratégias são comuns nas escolas regulares, pois expressam as concepções de alfabetização que estão sendo desenvolvidas: uma com o levantamento de hipóteses com significado e outra estratégia com modelos, de forma mecânica.

As pesquisas com foco nas estratégias de ensino para alfabetizar alunos com deficiência intelectual são quase inexistentes. Assim, busca-se, com essa tese, analisar as estratégias de ensino utilizadas por professores na alfabetização do deficiente intelectual, procurando verificar até que ponto elas se distinguem daquelas utilizadas com crianças normais, ou seja, se ocorrem qualquer tipo de adaptação de metodologia de ensino e de uso de recursos didáticos específicos.

Nesse sentido o problema central desta tese pode ser assim definido: as estratégias utilizadas no ensino da língua escrita, desenvolvidas por professora alfabetizadora no ensino regular do Ensino Fundamental, favorecem a sua apropriação por alunos diagnosticados com deficiência intelectual?

Para analisar, discutir e comprovar as hipóteses, foi realizada uma pesquisa de campo, que será apresentada no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 2 – Procedimentos de pesquisa**

O presente capítulo apresenta o campo empírico e os procedimentos utilizados para a realização dessa pesquisa, caracteriza a escola e as estratégias utilizadas pela professora para alfabetizar o aluno com deficiência intelectual em uma escola regular privada de médio porte, reconhecida socialmente pela qualidade dos processos pedagógicos desenvolvidos.

### **2.1. Delimitação do campo empírico – seleção do sujeito**

A instituição selecionada localiza-se na cidade de Curitiba, capital do estado do Paraná. Caracteriza-se por ser uma escola regular da rede privada de cunho particular, de médio porte, reconhecida socialmente pelo trabalho que desenvolve junto à escolarização de alunos deficientes, tanto intelectual quanto sensorial, bem como aqueles que apresentam transtornos globais do desenvolvimento.

A escola descreve em seu projeto pedagógico a missão, a visão, o histórico e apresenta também a concepção de ensino e sua organização pedagógica nos níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental, no qual seus dois ciclos são apresentados: 1ª a 8ª séries e 1º ao 9º anos, além do Ensino Médio.

O colégio originou-se com o ideal de suas fundadoras devido ao fato de “gostar de ensinar e aprender”, pois um grupo de professores, em 1988, somou esforços financeiros e pedagógicos para iniciar o trabalho na área educacional para construir o Colégio. A proposta pedagógica da escola é pioneira em Curitiba, por seguir a linha de pensamento do educador francês Célestin Freinet.

Freinet foi um educador que defendeu, na primeira metade do século XX, uma experiência educacional que proporcionava aos alunos a plena vivência de valores essenciais, como liberdade, responsabilidade, democracia e o respeito ao indivíduo como ser único.

Nessa perspectiva, o Colégio valoriza a maneira como as crianças e os jovens são educados para serem capazes de expressar-se como ser humano em perfeita harmonia com o universo.

Para tanto, as atividades de aprendizagem propostas pelo colégio incluem

estratégias variadas, que buscam ampliar a base filosófica *freinetiana*, atualizando-a para a realidade histórica e social. A instituição está em processo de ampliação e destina-se ao atendimento dos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com atividades desenvolvidas no período da manhã e da tarde.

O Ensino Fundamental ofertado pelo colégio conta com corpo docente qualificado, e nesse universo há uma professora alfabetizadora com reconhecimento institucional em relação à qualidade de seu trabalho, cuja classe não apresenta graves problemas em relação às estratégias de ensino utilizadas para o aprendizado da leitura e escrita dos alunos.

Partimos da premissa de que se as condições da escola são adequadas e atendem de forma satisfatória as necessidades pedagógicas dos alunos e a classe conta com uma professora alfabetizadora competente, que utiliza de procedimentos adaptativos mais avançados, os procedimentos utilizados para alfabetizar o aluno com deficiência intelectual utilizados em escolas sem essas condições apresentariam resultados menos satisfatórios.

A classe selecionada foi aquela que continha um aluno com deficiência intelectual em processo de escolarização e conduzida por uma professora reconhecida pela instituição pela qualidade de seu trabalho.

Essa classe é regida por uma professora com formação em Pedagogia e especialização em Alfabetização. Os professores de áreas específicas também atuam com a classe em aulas de Educação Física, Informática e Inglês.

O aluno foco dessa pesquisa, que a partir desse momento será denominado “L”, é acompanhado diariamente em sala de aula por uma tutora que realiza a verificação das atividades propostas. Essa tutora é contratada pelos pais do aluno, sem vínculo empregatício com o colégio. Essa profissional cursa o terceiro período da graduação em Psicologia e tem como objetivo central, com o aluno, acompanhar e intervir quando necessário, para controlar o comportamento inadequado apresentado por ele.

O aluno observado tem nove anos, é diagnosticado com rebaixamento intelectual com causa inespecífica e apresenta hiperatividade associada. Em seu histórico escolar, é repetente do terceiro ano no próprio colégio e sua trajetória escolar apresenta fatos desagradáveis, como a constante mudança de escolas desde a Educação Infantil; a não aceitação de “L” por parte das

professoras pelo comportamento alterado; a dificuldade em realizar as atividades propostas pelo não entendimento em atender ao que é solicitado; a distração como uma das características da patologia associada ao rebaixamento intelectual, fator da não realização de atividades propostas de forma adequada e em tempo hábil; dificuldade de adequar o uso de medicação que auxilia na concentração, autocontrole de sua conduta e consequentemente o não envolvimento do aluno na participação e realização das atividades com o grupo.

O aluno observado está utilizando uma medicação que é ministrada pela professora às 15 horas, diariamente. Percebe-se que com o uso da medicação o comportamento está controlado, mas após a sua administração, o aluno torna-se mais apático, sonolento, torna-se mais passivo e apresenta dificuldades para realizar as atividades propostas em sala de aula.

Sobre a história de “L”, é filho único, de uma família esclarecida, sendo os pais servidores públicos atuantes durante o dia, deixando-o sob os cuidados de uma funcionária do lar no período da manhã, já que no período da tarde ele frequenta o colégio. É sua mãe quem o leva e busca no final da aula diariamente.

No primeiro semestre do ano letivo 2011, em três manhãs, “L” participou do acompanhamento pedagógico no próprio colégio, com a mesma professora do terceiro ano que era regente da tarde, para desenvolver os conteúdos que ainda não tinha domínio. No segundo semestre de 2011, “L” frequentou o acompanhamento pedagógico uma vez por semana, sendo responsável por realizar tal intervenção a mesma professora do turno da tarde.

## **2.2. Procedimentos de coleta de dados**

Como essa pesquisa implica em coleta de dados sobre as estratégias de ensino utilizadas por professores alfabetizadores, em suas salas de aulas, e devido ao dinamismo que um(a) professor(a) competente e qualificado(a) deve imprimir às suas aulas, optou-se por utilizar a observação direta, com registro de campo e a videogravação durante um semestre letivo.

As gravações seguiram a seguinte sistemática:

- A. Duas gravações semanais de 30’ das atividades de alfabetização, por meio da técnica de “Plano Geral (PG)” (BRASIL, MENMOCINE, 2010), em

que seja captado o âmbito geral da sala de aula, tendo como foco central a professora e como figura de fundo o aluno com deficiência intelectual.

- B. Transcrição das gravações, registrando-se, especialmente, as estratégias utilizadas pela professora e a atividade do aluno com deficiência intelectual.
- C. Organização do material coletado por meio de categorias *a posteriori* (BARDIN, 1994), que congregaram as estratégias e as práticas de ensino que possuam similaridade.
- D. Seleção da produção do aluno. Foram coletados e fotografados os materiais escritos produzidos pelo aluno em sala de aula.

### **2.2.1. A técnica de observação**

A técnica utilizada foi a observação direta, que consiste em um processo realizado na realidade por intermédio da percepção que o pesquisador tem ao atentar-se sobre os fatos que ocorrem em um espaço. Segundo Triviños (1987, p.153), observar “não é simplesmente olhar. É destacar de um conjunto algo específico, prestando atenção em suas características”.

Entende-se que a observação possibilita identificar fatos não evidenciados no cotidiano, bem como identificar situações e acertos de suma importância para o pesquisador analisar, pois identifica, nos fatos corriqueiros, dados possíveis de análise. Nesse sentido, a observação é utilizada em diferentes pesquisas de cunho qualitativo, pois favorecem a descrição dos detalhes e dos acontecimentos, pessoas, ações, objetos, em um determinado contexto.

Para a execução da técnica da observação, houve a necessidade de se definir:

- o que deveria efetivamente ser observado?
- como proceder para efetuar o registro das observações?
- quais os procedimentos a serem utilizados para garantir a validade das observações?
- que tipo de relação estabelecer entre o observador e o observado?

A observação necessitou da definição dos critérios, quanto ao fato observado, para favorecer as análises que expressam a realidade, favorecendo a credibilidade da pesquisa.

Durante a pesquisa, as pessoas observadas foram constantemente informadas sobre o que estava sendo registrado no diário de campo, instrumento este que acompanhou as observações, para que pudessem relatar e auxiliar no entendimento do fato gravado, que posteriormente foi descrito como um recurso para auxiliar as análises dos dados observados, uma vez que não houve julgamento de valores morais ou sociais.

Entende-se que cada observação é única, por isso, deve ser vista como elemento indicador de fatos relevantes. Dessa forma, nas observações das práticas desenvolvidas pela professora, buscou-se identificar as situações de conflitos cognitivos provocados pela professora que caracterizam a mediação da professora junto ao aluno com deficiência intelectual, como também o desenvolvimento do aluno para a construção da leitura e da escrita.

### **2.2.2. Produção do aluno**

As produções do aluno se referem às respostas elaboradas para as atividades propostas pela professora, as quais foram realizadas com ou sem intervenções da professora ou da tutora.

Estão descritas as atividades que foram realizadas pelo aluno e o processo para a elaboração das respostas. As produções são da área da Língua Portuguesa, realizadas em sala de aula, depois de serem concluídas pelo aluno e validadas pela professora.

A coleta das atividades do aluno foi realizada no final do semestre, na qual foram selecionadas algumas produções, que foram fotocopiadas e organizadas por datas, para que fossem analisadas junto às práticas da professora, com o objetivo de descrever e identificar as estratégias de ensino evidenciadas nas mediações da professora para o aluno aprender.

### **2.2.3. Práticas pedagógicas**

As observações foram realizadas duas vezes por semana, nas aulas de Língua Portuguesa. Os dados coletados, ao observar a prática pedagógica da professora, foram analisados com base em dois eixos centrais:

- adaptação das atividades visando o atendimento das necessidades do

aluno com deficiência intelectual;

- relação do conteúdo/forma trabalhados e rendimento do aluno.

### **2.3. Procedimentos de análise dos dados**

Ao considerar que o problema dessa pesquisa é voltado às estratégias de ensino desenvolvidas por professores alfabetizadores no Ensino Fundamental regular para que alunos diagnosticados com deficiência intelectual construam o processo de leitura e escrita, entende-se que as possíveis modificações pedagógicas desenvolvidas em uma classe apresentam como premissa que a organização escolar exerce influência decisiva sobre a ação docente e o resultado da aprendizagem.

Logo, a escolha da escola teve como critério fundamental a referência da organização curricular e pedagógica, com índices elevados de aproveitamento de seus alunos, no intuito de minimizar os efeitos de fatores negativos limitativos do trabalho docente.

As gravações das aulas de Língua Portuguesa foram transcritas e trechos selecionados para relacionar ao planejamento as estratégias utilizadas pela professora.

As atividades realizadas pelo aluno “L” são apresentadas para possibilitar a análise da adaptação curricular realizada para o aluno com deficiência intelectual, em relação ao conteúdo/forma trabalhados e o seu rendimento por meio das atividades propostas.

#### **2.3.1. Práticas pedagógicas**

Para possibilitar a coleta dos dados em sala de aula, foram feitos contatos com a coordenação da escola, psicóloga responsável pelo atendimento dos alunos e com a professora regente na escola, com o intuito de apresentar o projeto de pesquisa e esclarecer a intencionalidade e os procedimentos e os critérios de seleção da escola.

A escola solicitou uma primeira reunião com a coordenadora pedagógica, a cópia do projeto, que foi apresentado à Direção e ao Conselho da Escola para análise e a autorização da coleta dos dados na instituição.

Após quinze dias em contato com a coordenadora pedagógica para receber um posicionamento da escola, fui informada que o Conselho da Escola não havia se reunido, mas que a direção da escola havia permitido a realização da pesquisa, porém, solicitou que eu fizesse uma apresentação do projeto para a professora, foco da coleta dos dados. Tal apresentação ficou agendada para quinze dias após a solicitação.

Ao apresentar o projeto de pesquisa à professora indicada pela escola, esta se refere à outra professora, à do 3º ano da tarde, que é reconhecida por todos os professores como “a melhor” da escola. Retornei para a direção com a observação feita pela professora, que concordou com a nova indicação, sendo agendado então um encontro com a professora da tarde para cinco dias depois.

Fui recebida no dia e horário combinados, esclareci sobre o projeto e agendamos o início das gravações para o mesmo dia, à tarde. Como era o final do primeiro semestre, houve dias em que não foi possível fazer as gravações, visto que os alunos estavam ensaiando a quadrilha para apresentação na festa junina.

Efetivamente, as gravações se iniciaram na segunda semana do segundo semestre, sempre no período da tarde, nas aulas de Língua Portuguesa. Ao serem iniciadas, fez-se necessária a definição dos procedimentos de análise, optando-se pela análise de conteúdo, escolha que se justifica pelo fato do entendimento de que este é um conjunto de instrumentos que viabilizam a extração dos dados expressos na linguagem, de forma objetiva e ao mesmo tempo subjetiva, o que subsidia o pesquisador na interpretação do que está latente, o que não está evidente, o não dito no fato observado.

A possibilidade de analisar os fatos observados com dupla leitura favorece e constitui a análise crítica dos dados coletados ao interpretar as intervenções, isto é, a mensagem e a reação; a resposta em um curto intervalo de tempo. Esse procedimento é indicado para tentar explicar o conteúdo do fato observado.

A pesquisa de campo buscou identificar as práticas desenvolvidas por uma professora do terceiro ano do Ensino Fundamental, reconhecida por seus pares como tendo um trabalho de qualidade no que se refere à aprendizagem de alunos em processo de alfabetização com deficiência intelectual.

A técnica da análise de dados tem como intenção expor os dados não evidenciados na observação direta da prática docente. Não se pretendeu fazer uma leitura simplista da realidade observada, mas sim evidenciar o que essas

práticas expressam na garantia da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

A análise do conteúdo nessa pesquisa apresenta-se com a função de “administração de prova”, isto é, a hipótese levantada terá dados que serão verificados para confirmar ou informar a hipótese dessa tese. “A análise do conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de discussão do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1994, p. 38).

Nessa pesquisa, a análise do conteúdo apresentou as inferências de “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdade” (BARDIN, 1994, p. 39). Houve duas questões a serem analisadas:

- 1- O que é que conduziu a prática da professora?
- 2- Quais as consequências que essa prática pode provocar?

Para realizar as interpretações e as análises, esse trabalho tem diferentes elementos tratados; e para fazer as análises dos dados coletados, estes elementos foram organizados da seguinte forma:

O primeiro elemento se refere às práticas da professora, que foram gravadas nas aulas de Língua Portuguesa, com duração de 30 minutos, nas terças e quintas-feiras, totalizando 20 gravações em dias alternados e seguiram um roteiro previamente estabelecido para realizar as observações.

O segundo elemento são as produções do aluno como resposta às atividades propostas pela professora em suas aulas.

O terceiro elemento são as atividades propostas pela professora e ou tutora para que se efetive a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Esses três elementos foram interpretados à luz de referencial teórico, que constitui uma seleção de conceitos, os quais incorporam os objetivos dessa pesquisa.

Nesse sentido, utilizam-se o que preconiza Vygotsky (1997), quando conceitua aprendizagem e desenvolvimento, utilizando a zona de desenvolvimento proximal como resultado da produção do aluno e as funções mentais superiores. No que se refere ao processo de alfabetização, a base conceitual foi Ferreiro (2008) e Teberosky (2008) quanto à escrita como codificação ou forma de

representação e Soares (2001) no que se refere ao processo de alfabetização e letramento.

A análise do conteúdo das observações realizadas considera a construção social da turma nos momentos de intervenção da professora quando tem por objetivo a utilização da escrita e da leitura como formas de comunicação. Então, ao analisar o conteúdo da atividade produzida pelo aluno e as práticas desenvolvidas pela professora, buscou-se identificar como essa cultura está sendo construída. Logo, para que essa pesquisa utilizasse essa técnica, houve a necessidade de qualificar o processo com fidedignidade dos dados coletados de forma coerente e clara.

Nesse sentido, os dados foram descritos considerando-se:

- a) a descrição do ambiente no qual ocorre a cena;
- b) a descrição da cena;
- c) a explicação da prática da professora;
- d) a identificação e descrição da prática da professora.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, para que possa considerar a diversificação dos dados coletados quanto à dinâmica da sala de aula no que se refere aos estímulos utilizados pela professora observada, ao realizar as intervenções com sua turma quanto às respostas dos alunos.

Portanto, buscou-se compreender se há a presença ou ausência da intencionalidade na prática realizada pela professora, possibilitando caracterizar o conjunto de situações que expressam suas estratégias como formas de garantir a aprendizagem dos alunos.

Ao utilizar a análise do conteúdo, torna-se possível não haver exigência da objetividade, sendo a análise menos rígida. Isso não desqualifica a cientificidade dos dados descritos, se realizadas as categorias e os indicadores para as interpretações e análises.

Os dados coletados foram analisados nas seguintes perspectivas:

1. Da prática da professora.
  - a) Concepção de ensino da escola.
  - b) Organização da atividade para a turma.
  - c) Linguagem da professora, considerando clareza, cientificidade e contextualização.

- d) Objetivo da atividade em relação ao conteúdo proposto para a turma.
- e) Prática desenvolvida com a turma.
- f) Intervenção realizada com o aluno.

2. Das atividades do aluno e os resultados expressos.

- a) Se realizou independentemente a atividade, seguindo as orientações.
- b) Se precisou de ajuda para realizar a atividade proposta:
  - Que mediação foi realizada?
  - Quem fez a mediação?
  - Como foi feita essa mediação?
- c) Se atingiu o objetivo da atividade em relação ao conteúdo proposto para o aluno com DI.

3. Das atividades.

- Concepção do ensino da escola.
- Organização da atividade.
- Nível de dificuldade em relação ao conteúdo.
- Sequência lógica.
- Comparação da atividade proposta para a turma em relação à adaptação realizada para o aluno com DI quanto aos:
  - Objetivos.
  - Conteúdos.
  - Metodologias.
  - Recursos.
  - Procedimentos de avaliação.
  - Temporalidade.

## **CAPÍTULO 3 – As estratégias de ensino junto ao aluno com deficiência intelectual**

Para apresentação e análise dos dados coletados, este capítulo foi organizado na seguinte sistemática:

### **3.1. Descrição da escola**

#### **3.1.1. Concepção de ensino da escola**

#### **3.1.2. Descrição da sala de aula**

#### **3.1.3. Práticas da professora**

### **3.2. Estratégias de ensino e rendimento escolar do aluno com deficiência intelectual**

Neste tópico, núcleo desta tese, os dados coletados foram organizados em dois eixos de análise compostos por cenas:

- Primeiro eixo – Atividades da vida diária – cenas em que são apresentados dados da vida cotidiana da sala de aula;
- Segundo eixo – Atividades de língua escrita – cenas que procuram captar a dinâmica da sala de aula, no que se refere às estratégias de ensino.

### **3.1. A escola**

Os dados apresentados sobre a escola foram retirados do projeto pedagógico disponibilizado para a pesquisadora e do *site* do Colégio que, baseado em uma concepção filosófica *freinetiana*, como descrito no capítulo anterior, tem sua matriz curricular organizada da seguinte forma:

- Do 1º ao 9º anos são desenvolvidas as disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Inglês, Informática e Arte. Há também atividades extracurriculares, como os ateliês complementares de Filatelia, Cerâmica, Espanhol, Italiano, Natação, Xadrez, Música, Etiqueta, Culinária, Literatura, Origami, Costura, Trânsito e Segurança, Expressão Corporal, Violino (Método Suzuki), Filosofia, Lógica, Empreendedorismo e Confeção de brinquedos.

- De 1ª a 4ª séries são desenvolvidas as disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Inglês, Informática e Arte.

Existem, também, ateliês complementares de Filatelia, Cerâmica, Espanhol, Italiano, Natação, Xadrez, Música, Etiqueta, Culinária, Literatura, Origami, Costura, Trânsito e Segurança, Expressão Corporal, Violino (Método Suzuki), Filosofia, Lógica, Empreendedorismo, Confeção de Brinquedos.

- Para a 5ª a 8ª séries, as disciplinas são: Português, Inglês, Matemática, Física, Química, Informática, Ciências, História, Geografia e Educação Física; e as atividades nos ateliês complementares são de Cerâmica, Espanhol, Italiano, Natação, Teatro, Dança, Música, Capoeira, Vitral, Pedra-sabão, Jornalismo, Psicologia, Turismo, Lógica, Civilidade, Montanhismo, Direito, Química Industrial, Primeiros Socorros, Taquigrafia, Defesa do Consumidor, Educação Ambiental, Pesquisa Bibliográfica, Culinárias, Arquitetura, Maquete, Orientação Geográfica, Arqueologia, Bijuterias, Sexualidade, Drogas, Empreendedorismo e Cinema.

A escola também oferece futsal, judô e *jazz* a partir do Jardim II (para crianças maiores de quatro anos), após o término das aulas.

O colégio adota livros didáticos a partir do 2º ano para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês; um paradidático que compõe a biblioteca de sala para o trabalho de História, Geografia e Ciências, e um Atlas Geográfico para alunos do 3º ano. A escolha desses livros é feita em reunião dos professores com a coordenação pedagógica.

A leitura é um dos eixos de trabalho da escola. Semanalmente, os alunos do Ensino Fundamental de 1º ao 4º ano retiram até dois livros da biblioteca, para lerem em casa. Alguns títulos são propostos pela professora, ao longo do ano, sendo que são sugeridos títulos diferentes para cada turma. Existe um projeto para o trabalho específico com a obra sugerida, uma vez que todos os alunos da turma leem o mesmo livro.

Na escola, diariamente, é proposta a *Hora do Conto*: um momento em que a professora lê para os alunos uma obra previamente selecionada.

O lanche é definido e organizado pelas famílias dos alunos, mas também existe a opção, a partir do 1º ano, de as crianças começarem a usar a cantina uma vez por semana com a ajuda dos professores. As compras são acompanhadas e a escola faz um trabalho para que os alunos conheçam as cédulas, façam cálculos dos valores gastos, confirmem o troco, etc.

A partir do 2º ano, os alunos podem ir à cantina mais dias da semana, caso a família permita. A cantina conta com a supervisão de uma nutricionista e tem a preocupação de contribuir para a formação de hábitos alimentares saudáveis.

Os pais são autorizados a entrar no ambiente da escola nos horários de entrada ou saída; assim, têm acesso aos professores e à equipe de coordenação diariamente. Nesses momentos de entrada e saída, acontecem breves conversas, com troca de informações sobre as crianças, notícias sobre as novidades vividas na escola e na família. Quando necessário, há entrevistas individuais, que tratam de questões específicas de cada aluno, as quais podem ser solicitadas pelas famílias a qualquer momento do período escolar. Em algumas situações, elas são solicitadas diretamente pela equipe da escola.

Há também as reuniões de pais, em espaços destinados à comunicação dos processos coletivos. Além dessas instâncias, há possibilidade de comunicação eletrônica e/ou telefonema para se tratar de questões pontuais.

Durante o primeiro mês de aula, a escola convida os pais de cada turma para uma reunião com a professora de classe, que apresenta a rotina do grupo, o que farão ao longo da semana, esclarece dúvidas sobre os projetos e temas de estudos. Acontecem reuniões no final de cada trimestre, quando ocorre a entrega do Parecer Descritivo dos alunos.

Os conflitos são tratados imediatamente pela coordenação e professores, por meio do diálogo, apresentando argumentos aos envolvidos subsidiados dos valores necessários para o bom convívio entre os pares.

Quando ocorre um caso grave e se impõe algum tipo de punição, sempre se destaca o ato e não a pessoa. Todos sabem que a principal regra da escola é o respeito – a si e ao outro – dessa forma, a escola busca um espaço saudável nas relações.

### **3.1.1. Concepção de Ensino da Escola**

No Ensino Fundamental, o aluno é visto como autor e coautor do processo de ensino-aprendizagem, capaz de se relacionar com o conhecimento de forma crítica e criativa. As ações pedagógicas apoiam-se no

cotidiano e caracterizam-se pelo dinamismo natural. Especialmente nesse período da vida das crianças, a escola tem a função da socialização do conhecimento, como um processo de construção permanente da história da humanidade, ciência, tecnologia, arte e das diversas formas de apreensão da cultura, pois são nos anos de experiência escolar que aluno forma-se sujeito atuante na e para a sociedade a partir das oportunidades de descobertas e do acesso ao conhecimento.

O Colégio, conforme sua proposta, afirma que se baseia nos seguintes princípios:

- só se educa com dignidade;
- o comando autoritário é sempre um erro;
- a ordem e a disciplina são indispensáveis e vêm da organização do trabalho e da possibilidade de escolha;
- o trabalho deve ser individual, mesmo na equipe cooperativa;
- a escola deve ser personalizada e personalizar professores e alunos. O anonimato é *antieducação*;
- deve haver divergência sem confronto, liberdade sem liberalidade;
- tolerância sem benevolência;
- a democracia prepara-se pela democracia na escola;
- o respeito ao outro é maior de todas as leis;
- só é possível educar se a esperança for cultivada.

Sobre a organização pedagógica, para a adaptação dos alunos, a coordenação observa e orienta cada família. Durante esse processo, a escola disponibiliza professores para o atendimento individual, principalmente com alunos do 1º ano.

As salas são compostas por até 25 alunos, e no 1º ano não ultrapassa o número de 22 alunos. Há uma professora por turma e a escola funciona no período matutino (das 8h às 12h) e vespertino (das 13h30 às 17h30).

A entrada e a saída dos alunos do 1º ano são feitas pela professora da turma, em sala. Já partir do 2º ano, os alunos aguardam a música de entrada no pátio da escola e, junto da professora, dirigem-se à sala de aula. Na saída, esperam seus pais ou a condução escolar em espaços reservados para cada nível de ensino, sempre acompanhados de uma monitora.

A instituição tem um trabalho específico, que se chama Projeto Escola,

que é um serviço que agiliza o embarque e o desembarque dos alunos por meio de um espaço demarcado por cones, na rua, com monitores se responsabilizando pelo acompanhamento dos alunos até o portão da escola. Os pais também podem se utilizar dessa ferramenta (os monitores conduzem individualmente os alunos).

A professora regente do terceiro ano é responsável pelo trabalho de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia e as aulas de Educação Física, Inglês, Laboratório de Ciências, Arte e Ateliê são conduzidas por professores especialistas.

O Colégio afirma se basear na perspectiva de que o conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas no fruto de um intenso trabalho de criação e significação, tornando tão importante a organização de situações de aprendizagens com a intervenção direta do professor, baseadas não só nas suas propostas, mas também na escuta daquilo que as crianças trazem e na compreensão do mundo. No processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de pensar e elaborar hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Garantir um ambiente rico e prazeroso de experiências significativas variadas contribui para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Ao longo do ano, o colégio organiza atividades pedagógicas envolvendo toda a escola. São elas a Feira Gastronômica, a Festa Junina, os Jogos Internos, a Escola por Dentro (Mostra de trabalhos científicos) e a MIA (Mostra Integral de Arte). As atividades externas (Pesquisa de Campo) fazem parte da programação semestral e integram duas ou mais áreas do conhecimento.

A partir do 2º ano, há tarefas diárias e obrigatórias que são enviadas para casa. Toda a produção dos alunos é acompanhada pelos professores, que buscam conhecer não só os resultados das propostas, mas também o processo de cada aluno. Com isso, desenvolve uma ação em sala de aula que permite promover ajustes nos encaminhamentos planejados, a fim de garantir um bom índice de aprendizagem de todo o grupo.

Os alunos do 4º ano realizam provas formais. Os resultados são comunicados por meio de um parecer descritivo com menções, trimestralmente, para a família.

### **3.1.2. Descrição da Sala de Aula**

A sala de aula observada é de uma terceira série do período da tarde, atende 23 alunos, sendo que um deles é deficiente intelectual. A sala de aula é ampla, bem ventilada, com iluminação natural e artificial. A turma é composta por vinte e três alunos, que têm suas carteiras organizadas pela professora, em duplas.

A professora explicou que gosta de trabalhar assim, porque um aluno ajuda o outro na realização das tarefas. Conforme ela relata, “isso faz a turma render mais rapidamente e melhor”.

A decoração da sala é composta por um relógio de parede grande, que viabiliza a orientação temporal dos alunos durante a realização das tarefas. A professora reforçou que precisa dessa orientação para as atividades que propõe e isso faz com que os alunos também usem o relógio enquanto realizam suas atividades, para dividir o tempo auxiliando nas produções da turma.

Existem pequenos cartazes fixados ao lado do quadro, na frente da sala, com algumas regras de gramática, e um cartaz no qual estão escrito os combinados da turma. Observa-se que na forma como está escrito o cartaz, não existem negações para os alunos: somente o que eles devem seguir, descrevendo as atitudes positivas que precisam desenvolver para aprender melhor.

Há um quadro-negro grande do piso até quase o teto, sem pautas, que é utilizado para organizar o dia e escrever as atividades que estão sendo propostas.

Ao lado direito do quadro, diariamente, é descrita a programação do dia, e do lado esquerdo, apresenta-se o cabeçalho em letra cursiva, ambos lidos diariamente pelos alunos.

Há um armário grande ao lado direito da sala, na parte da frente, no qual a professora guarda todo o seu material bem como dos alunos. Ao lado esquerdo desse armário, há uma mesa com gavetas para uso da professora e ao fundo da sala, ao lado direito, está a porta. Há também uma prateleira ao fundo do lado esquerdo da sala, que é de uso dos alunos.

### 3.1.3. Práticas da Professora

A professora é alegre e carinhosa com os todos os alunos, sua sala é organizada fisicamente e o respeito ali é observado claramente nas pequenas colocações e atitudes entre os alunos. Observa-se que a professora contextualiza as situações para a turma e a participação deles é evidenciada por meio dos estímulos que ela realiza a todo o momento, favorecendo a discussão das hipóteses levantadas pelos próprios alunos.

A professora não dá respostas prontas aos alunos e, quando questionada, escreve as respostas no quadro. Havendo dúvidas em ortografia de palavras, a professora questiona a turma toda, aguardando uma hipótese de escrita. A seguir registra no quadro e oraliza o porquê deve ser daquela forma a escrita da palavra.

A turma responde às solicitações da professora sem que haja imposição, e os combinados com a turma funcionam com naturalidade, sem a necessidade de retomar as regras constantemente.

Diariamente, a educadora organiza as carteiras em duplas e aguarda os seus alunos na própria sala de aula. Ao iniciar a aula, há registros no quadro-negro: cabeçalho, descrição da rotina e a organização das atividades a serem realizadas no dia. A aula sempre começa com a leitura do cabeçalho recém escrito e com a explicação dos outros tópicos registrados no quadro.

Na sala de aula junto à professora existe a figura de uma tutora, que acompanha o aluno deficiente intelectual diariamente.

As definições de tutoria apresentam elementos comuns, tais como: orientação, aconselhamento, assistência e ajuda. Para Lázaro e Asensi (1989), a tutoria é uma atividade inerente à função do professor, que se realiza de forma individual e coletivamente com os alunos de uma sala de aula, a fim de facilitar a integração pessoal nos processos de aprendizagem. Logo, o professor tutor torna-se um mediador entre o aluno e o ambiente; entre o aluno, a aprendizagem e seu desenvolvimento<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Segundo Arnaiz (2002), a tutoria pode se desenvolver das seguintes formas: a) tutoria individual: pretende identificar a situação de cada aluno, ajudá-lo pessoalmente, orientá-lo no planejamento de suas atividades e acompanhá-lo na execução delas. Um dos aspectos mais importantes da tutoria individual é oportunizar ao aluno a percepção de si e de sua aprendizagem; b) tutoria em grupo: refere-se à atuação do tutor em um grupo de alunos, da mesma turma. O tutor colaborará com os professores que ministram aulas para o grupo de alunos, proporcionando a

A tutora que realiza a atividade junto ao aluno “L” é contratada pela família, orientada pela professora e auxilia a turma em algumas atividades quando é solicitada. É uma estudante de graduação em Psicologia, que não possui conhecimento pedagógico. Embora receba esta denominação pode-se afirmar que, pela sua formação, ela não corresponde ao perfil descrito por ARNAIZ (2002).

### **3.2. Estratégias de ensino e rendimento do aluno com deficiência intelectual**

Tal como indicado no início deste capítulo, os dados coletados foram organizados em três eixos temáticos, a saber:

- primeiro eixo – atividades da vida diária;
- segundo eixo – atividades de língua escrita;
- terceiro eixo – práticas da professora.

Em cada um desses eixos serão apresentadas cenas, compostas por situações que procuram detalhar as estratégias utilizadas pela professora e os resultados obtidos junto ao aluno com deficiência intelectual.

#### **Primeiro Eixo - Atividades da vida diária**

##### **Cena 1 – A comunicação de aniversário**

A turma está em silêncio, todos os alunos estão concentrados, realizando uma produção de texto individual, após um momento de leitura realizada pela professora.

De repente, uma aluna levanta a mão e pergunta para a professora se pode dar um recado para a turma. A professora autorizou. A aluna pergunta para a turma quem irá ao seu aniversário, no sábado e pede aos colegas que levanten as mãos para que ela possa confirmar os presentes na festa.

---

cada um dos professores do grupo informações necessárias sobre os alunos e o próprio grupo. Veiculará troca de informações e tomada de decisões para garantir uma melhor aprendizagem e formação do grupo; c) tutoria da diversidade: enfatiza o uso de métodos, técnicas e recursos didáticos diversificados, bem como materiais instrucionais diferenciados, visando garantir o atendimento às singularidades do universitário com necessidades educacionais especiais, maximizando suas potencialidades.

A turma se agita, todos falam ao mesmo tempo: a festa da colega é um acontecimento importante para a turma naquela semana, ocorrem conversas paralelas entre os alunos, que aos poucos, levantam suas mãos, possibilitando que a aniversariante conte o número de participantes previstos para a festa.

Nesse momento, um menino se aproximou de um dos colegas, procurando determinar o que cada um deve fazer (na situação, levantar ou não a mão). Ao perceber o controle desse aluno sobre os colegas, a professora faz uma intervenção, dizendo que os colegas não poderiam confirmar a presença, já que dependiam de seus pais para autorizar ou não suas participações na festa, a aniversariante insiste que todos devem ir.

A professora agradeceu o convite para a turma e solicitou aos alunos que continuem suas produções no caderno de Língua Portuguesa.

Nesta situação, as perguntas formuladas por “L”, e o encaminhamento dado a elas são sintomáticos. As perguntas feitas por “L” a tutora (“Quando será o aniversário dela?” e “Eu vou na festa?”) mostram, em primeiro lugar, que ele não assimilou nem mesmo a indicação mais simples da colega (que a festa seria no sábado), assim “L” parece não se portar como os demais, que se agitaram em responder se iriam ou não e ele ficou a espera de uma autorização da professora ou da tutora para se expressar.

A tutora explica a “L” que a colega estava perguntando quem iria ao aniversário dela no sábado. “L” se agita e diz para a tutora que não tinha conversado com sua mãe sobre o aniversário. A tutora pediu a “L” que mostrasse o convite a sua mãe e o estimulou a perguntar se poderá ir ao aniversário da colega.

A resposta à suas questões ficaram sob a responsabilidade da tutora, que não aproveitou a dúvida da data para explorá-la com o aluno, assim como após declarar a ele que são os pais que irão autorizar a sua participação na festa, diante da reiteração da pergunta por parte dele, a tutora responde que ele precisava falar com sua mãe. Com a segunda resposta mais direta e simples, “L” pegou o lápis e continuou a fazer seu texto.

Se, na primeira pergunta, não houve qualquer exploração, a segunda mostrou a redução da linguagem utilizada: de “autorização” para “falar com a mãe”. Ou seja, não se aproveitou de uma situação corriqueira para se estabelecer

interação como forma de construção social e do próprio desenvolvimento cognitivo dos sujeitos envolvidos na situação.

Nessas situações rotineiras, se evidenciou que as ações da tutora são apenas apoio para a realização de tarefas e não como mediadora do processo de aprendizagem e desenvolvimento de “L”.

## **Cena 2 – Organização para término da aula**

Quando faltava cinco minutos para encerrar a aula, a professora pediu aos alunos que arrumassem seus materiais, guardassem os seus casacos nas mochilas e que olhassem embaixo da mesa para verificar se não esquecerem nada.

Conforme os alunos se organizavam, estes passavam a acompanhar a professora, saindo da sala. Esta é uma rotina orientada pela professora, aos alunos diariamente.

A rotina é compreendida pelos alunos de forma clara e possibilita a compreensão de hábitos necessários para o bom desenvolvimento de atitudes relacionadas à autonomia e à organização das atividades da vida diária.

Entretanto, em relação a “L”, a situação se modifica, já que é a tutora quem arruma seus materiais escolares na mochila na hora da saída, ou seja, ao invés de aproveitar a situação para explorar tanto o desenvolvimento de sua autonomia quanto a relação social que se fazia presente, o adulto simplesmente fez por ele, expressando (mesmo que inconscientemente) a perspectiva de limitação de aprendizagem como característica do aluno com deficiência intelectual.

## **Cena 3 – Organização para o recreio**

A turma responde às atividades de Língua Portuguesa, que foram explicadas pela professora, com o objetivo de que interpretassem o texto lido anteriormente em conjunto. Os alunos deveriam responder três questões em seus cadernos; “L”, arrumou seu material enquanto a professora explicou o que os alunos deveriam fazer, a tutora selecionou a página do caderno de Língua

Portuguesa de “L” , repetindo que deveria responder as questões que a professora solicitou.

Durante o tempo em que a turma resolve as questões, “L” olha para o caderno sem iniciativa, balança as pernas, bate o lápis na mesa, sem responder à atividade. A professora regente passou pelas carteiras corrigiu a grafia, sinalizou o tempo verbal enquanto os alunos escreviam suas respostas no caderno.

O aluno “L” apaga constantemente seu registro, mas não recebe nenhuma ajuda da tutora nem da professora regente para responder às questões. Quando a professora regente se aproximou da porta da sala, orientou a turma para que quando terminassem a resposta da questão três poderiam pegar seus lanches.

A tutora iniciou um registro no caderno de “L”, mas não falou o que estava fazendo. “L” olhou para a tutora fixamente. As três questões dadas para a turma são as mesmas que “L” recebeu. Quando “L” ouviu o sinal do lanche olhou para a professora e para a tutora; elas não lhe disseram nada, então o menino pegou o lápis e tentou escrever. Uma colega da turma perguntou a ele se sabia as respostas, mas “L” não respondeu nada e continuou na tentativa de responder às questões de forma escrita.

A turma foi se organizando com seus lanches, “L” falou para a tutora que terminou sua atividade, guardou seu caderno, pediu para ir ao banheiro. A tutora olhou o caderno de “L”, verificou se respondeu a questão, enfatizando oralmente que “L” havia deixado as outras duas sem responder.

A orientação dada a turma é que só poderiam pegar o lanche quando terminassem as três questões; esta orientação não serviu para “L”, pois foi autorizado a pegar seu lanche com a escrita de apenas uma resposta.

A tutora guardou os materiais do menino e limpou a mesa enquanto este foi ao banheiro. Ao retornar, “L” pegou seu lanche com a orientação da tutora que lhe diz, passo a passo, o que deveria fazer. Ele faz seu lanche de forma silenciosa e sentado, enquanto os demais alunos andam, conversam e lancham ao mesmo tempo.

A professora foi chamando um aluno de cada vez para sair da sala se dirigindo ao recreio, observando no caderno de cada aluno se este havia terminado a tarefa. Ao tocar o sinal para que os alunos saiam para o recreio a professora regente diz:

– “*Quem terminou o lanche pode sair*”..

A fala da professora evidencia o término do lanche, logo a ordem dada anteriormente sobre a tarefa passou a ser secundária. No entanto, os alunos rapidamente saíram da sala, em estado de euforia, mas “L” continuou sentado ao lado da tutora, lanchando.

A tutora pergunta para “L” se havia terminado seu lanche, ele responde que não, a professora pede a ele que terminasse seu lanche no pátio e fala aos demais alunos que estavam saindo da sala para também irem ao pátio.

A tutora pegou um guardanapo que estava em cima da mesa de “L”, dobrou e devolveu a “L”, que o guardou na mochila. Todos os alunos saíram da sala, inclusive “L”, sem terminar o lanche nem a tarefa.

Percebe-se nesta situação que a solicitação dada aos alunos não é clara, ora a professora diz que precisam terminar as três questões da atividade e ora diz que precisam terminar o lanche. Para “L” estas ordens não foram adequadas, porque mesmo dizendo que não havia terminado o lanche, a professora pediu que saísse da sala. Foram várias situações com tomadas de decisão contraditórias, dificultando a iniciativa de uma atitude adequada do menino.

O fato de a turma agir rapidamente quando a professora mudava as ordens se deu pelo interesse em participarem do recreio, situação que para “L” não era importante, pois passou o recreio sentado, neste dia terminando seu lanche.

Nas três situações que compõem estas cenas, evidencia-se que a prática desenvolvida pela professora junto à turma não apresenta adaptações das atividades para o aluno com deficiência intelectual, e não enfatiza a relação entre conteúdo/forma trabalhados para o melhor desenvolvimento desse aluno.

Esta cena nos possibilita a refletir sobre a interação do aluno com deficiência intelectual que não se efetiva com os alunos da sala, evidenciadas nas situações de isolamento nos momentos de socialização, sendo o aniversário e recreio.

## **Segundo Eixo – Atividades de língua escrita**

### **Cena 1 – Exploração de texto literário**

A sala estava vazia, os alunos foram para a aula de Educação Física e a professora aguardava ali, enquanto corrigia alguns cadernos. Ao retornarem, tomaram seus lugares, organizados em duplas, acalmaram-se e a professora retomou a organização das tarefas, relendo rapidamente o que estava programado e que já haviam realizado, assim como o que ainda precisavam fazer.

A turma estava empolgada com a leitura do livro dos vampiros que a professora acabara de realizar na Hora do Conto. A turma expressava curiosidade para saber o que aconteceria na história, mas a professora sempre parava a leitura em uma situação de suspense e isso favorecia a imaginação dos alunos que criavam oralmente situações que poderiam ocorrer com os personagens.

A professora solicitou aos alunos que escrevessem um texto a partir da leitura realizada e orientou todos a terem ótimas ideias e escreverem seus textos e, dizendo que ajudaria com um banco de palavras, que escreveu no quadro: Anton, Ana, Rüdger, banguela, cripta, cemitério, peitoril, gaguejando, fizeram, está, beicinho, decepcionado, envenenamento, laranja, Doroteia.

Quando a professora registrou no quadro o cabeçalho, a rotina e algumas palavras para auxiliar os alunos em sua organização, realizou a mediação sobre o significado da língua escrita como forma de comunicação.

O processo de registro escrito, neste caso, despertou a aprendizagem dos processos internos de desenvolvimento, necessários para o processo de efetivação das funções superiores, organizadas especificamente com a mediação humana. Isto é fundamental para a criação da zona de desenvolvimento proximal.

Vigotsky não era adepto a uma teoria de aprendizagem baseada na associação estímulo-resposta e não era sua intenção que a sua ideia de comportamento mediado fosse interpretada nesse contexto. O que ele, de fato, tentou transmitir com essa noção é que, nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora com uma parte do processo de resposta a ela. Foi a totalidade da estrutura dessa atividade produtora do comportamento que Vigotsky tentou descrever com o termo mediação. (Neto, Barreto, Afeche, 2007, p. XXXV)

Nesse sentido, a atividade da professora, em registrar palavras no quadro para que os alunos tivessem no dia de trabalho uma referência, indica que

sua prática, mesmo que de forma inconsciente, procura favorecer os processos internos de desenvolvimento.

A organização temporal, espacial e a lógica que são trabalhadas pela professora com o registro no quadro, beneficia as relações das práticas pedagógicas com o contexto, já que possibilita a construção de hipóteses para a utilização da língua escrita em situações reais, isto é, na interação com o outro. Portanto, o uso da língua pressupõe um interlocutor, não sendo um código individual, mas sim uma produção cultural e por consequência social.

A professora solicitou aos alunos que produzissem um texto a partir da leitura de um capítulo do livro *O pequeno vampiro* de Ângela Sommer Bodenburg. Os alunos iniciam suas produções quando um aluno perguntou à professora regente se poderia iniciar o texto com um personagem falando.

A professora aproveitou a questão para explicar como usar a regra da Língua Portuguesa, para a utilização de um sinal de travessão, que indica quando alguém fala em um texto, e também quando e como se deve utilizar letras maiúsculas para iniciar as ideias.

Ao fazer referência aos usos de letras maiúsculas e sinais de pontuação, a professora ofereceu recursos concretos para que os alunos se apropriassem da escrita como forma de representação, indicando que a construção da escrita é conceitual e não se reduz à aprendizagem de uma técnica, mas que é composta de elementos que não existem na língua oral, para cumprir função semelhante a ela.

O segundo aspecto a ser analisado se refere à organização da atividade para a turma, pois mesmo a professora identificando dúvidas individualmente, a organização e orientação para que todos possam realizar a atividade com sucesso é concretizada com clareza e ao mesmo tempo.

Essa orientação feita pela professora se caracteriza de forma cooperativa, logo, necessita de uma linguagem clara, científica e contextualizada. Percebe-se então que as explicações à turma para utilizar de forma correta os sinais de pontuação, atendem diretamente aos objetivos do processo de alfabetização, que é dar significado a uma comunicação em diferentes contextos.

Essa organização da atividade para os alunos volta-se a uma análise de procedimentos e estratégias de ensino integradas com o contexto, favorecendo o desenvolvimento das funções mentais construídas pelos alunos, para a aprendizagem dos saberes elaborados:

[...] o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar, é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção, em vez disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas. (VYGOTSKY, 2007, p. 92-93).

Em relação à intervenção da professora realizada com aluno deficiente intelectual, na situação de produção de texto, a professora regente se aproxima de “L” e repete a frase que disse para turma:

– “L”, *tenha boas ideias para fazer seu texto.*

Solicita a “L” que olhe para o quadro e leia as palavras escritas lá, que podem ajudar a escrever o texto. “L” pede para ir ao banheiro.

A professora se aproxima da tutora e solicita que se afaste de “L”, para que ele possa ter boas ideias para escrever sozinho, falando alto para que “L” perceba a solicitação da professora.

Essa estratégia de se afastar possibilita a “L” que tenha iniciativa e perceba que a tutora não fará as atividades por ele, deixando evidente a ele que as atividades devem ser realizadas da forma que sabe, para poder aprender novas coisas a partir dos erros constatados.

Percebe-se que essa estratégia de se afastar, utilizada pela tutora é orientada pela professora, tem a intenção de que “L” sinta-se mais confiante, mas percebe-se também que nesses momentos, sem a tutora a seu lado, “L” fica disperso, bate o lápis na mesa e na cabeça várias vezes, e somente quando é chamada sua atenção pela professora, começa a realizar a atividade proposta.

Entende-se que essa intervenção em relação a “L” estabelece processos de aprendizado e processos de desenvolvimento interno, quando se percebe desafiado para realizar as atividades.

A reflexão sobre a atividade do “professor-tutor” é uma das aproximações necessárias da descrição dos processos inclusivos, sendo a comunidade escolar, a família e o sistema educacional, provocados a discutir sobre a real função da escola e da formação dos profissionais que atuam nesses espaços.

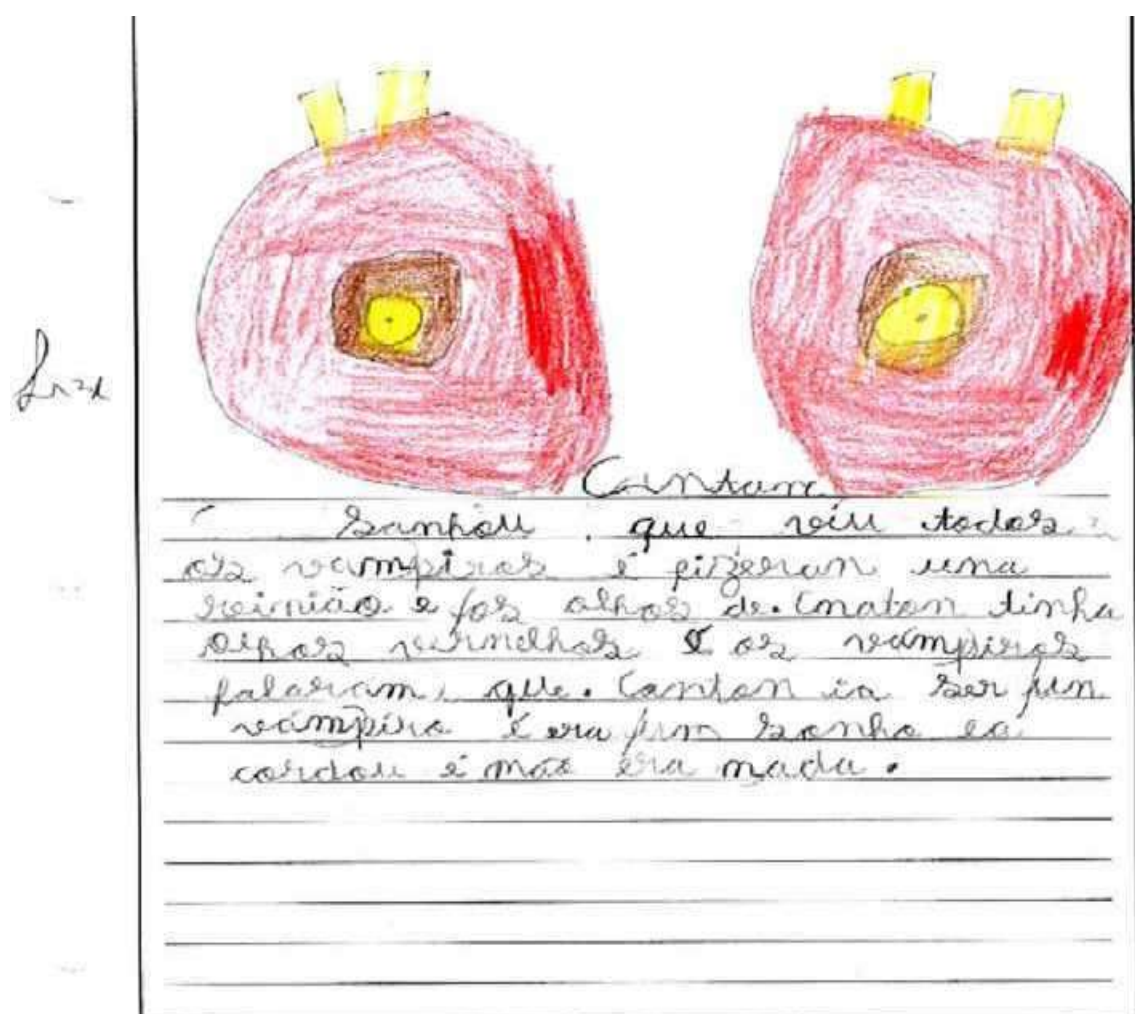


Figura 1 - Texto produzido “L”, com a ajuda da tutora, no dia 29 de agosto de 2011, na aula de Língua Portuguesa

Após a leitura do texto pela professora, todos os alunos deveriam escrever a história. Como em todas as atividades, “L” pede para desenhar primeiro a cena da história. A professora diz que “L” deve escrever o que entendeu da história,

não respondendo se “L” poderia ou não desenhar primeiro. “L” conta com a ajuda da tutora, fez o mesmo procedimento para a elaboração do texto.

Primeiro pergunta a “L” o que ele quer escrever e quando fica claro, questiona-o novamente, ajudando-o a organizar as ideias e depois sua escrita.

Essa produção escrita ficou assim:

*Cantan. Sonhou que viu todos  
os vampiros é fizeram uma  
reinião e fos olhos de. Anaton  
tinha olhos vermelhos é os  
vampiros falaram que. Canton ia  
ser um vampiro é era um sonho  
e a  
cordou é mão era nada*

A professora regente andou pela sala enquanto os alunos estavam realizando suas produções. Verifica-se, portanto, nesta atividade, que a professora regente procurou oferecer possibilidades para que o aluno tentasse realizar a atividade de forma autônoma, o que não se concretiza para o menino, porque não há qualquer mediação que procure favorecer essa autonomia, na medida em que a tutora não tem formação para isso.

Em seguida, a professora regente se posicionou em uma carteira ao fundo da sala para corrigir as produções realizadas em aula, ao mesmo tempo em que solicitou aos alunos que, ao terminar suas produções, sentassem com os colegas e lessem os textos uns para os outros os alunos.

Um aluno da turma levou seu texto para a professora ler, que elogiou sua caligrafia e pediu para que ele a mostrasse aos colegas. Esse aluno recebeu da professora um adesivo de coração, que foi colado em sua atividade.

Quando a professora percebeu que a maioria dos alunos já havia terminado a produção dos textos, solicitou-lhes que os lessem para a turma, chamando-os um por vez, para oportunizar essa socialização da produção escrita para todos. A única exceção da classe foi “L”, não convocado pela professora para fazer a leitura de seu texto.

Ou seja, se por um lado a iniciativa da professora em pedir a “L” que realizasse sua atividade sem a ajuda da tutora pareceu ter o intuito de possibilitar maior autonomia em relação à tarefa, por outro, ao não incluí-lo na leitura de sua produção escrita para os colegas, revela, mesmo que inconscientemente, uma dupla perspectiva: de que ele é incapaz de produzir um texto inteligível e, conseqüentemente, de que ele não é um aluno como os outros.

Enfim, verifica-se que as práticas desenvolvidas não expressam qualquer adequação ao aluno com deficiência intelectual, bem como não há evidências que, a relação entre conteúdo/forma trabalhada, não favoreceu uma melhor aprendizagem e desenvolvimento ao aluno foco dessa análise:

[...] aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

## **CENA 2 – Ditado**

A professora solicitou aos alunos que pegassem seus cadernos de Língua Portuguesa, enquanto escrevia no quadro a palavra DITADO.

A turma se organizou com os materiais e a professora posicionou-se em frente ao quadro-negro.

Explicou-lhes que fariam a escrita das palavras que iria ditar, para que pudessem acertar a forma de escrever, e que precisariam prestar atenção.

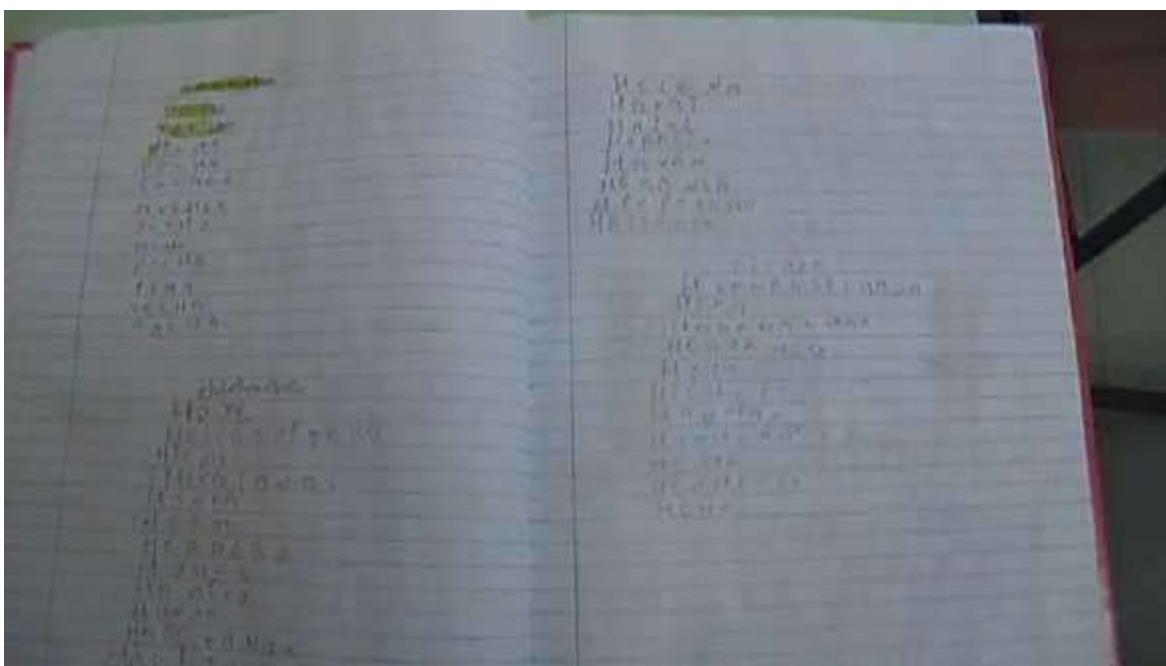
Pediu-lhes, ainda, que verificassem as pontas de seus lápis e aguardou que a turma ficasse em silêncio para iniciar a atividade.

A professora iniciou o ditado, não sem antes orientar que, quando não soubessem que letra utilizar, deveriam deixar em branco, e que durante o ditado não poderiam falar com os colegas, a fim de que todos pudessem ouvir as palavras oralizadas.

Por fim, esclareceu que, inicialmente, ditaria a palavra inteira e depois repetiria pausadamente (evidenciando as sílabas que compõem os vocábulos).

Não houve nenhuma orientação específica para “L”, porém, durante o ditado a tutora repetia pausadamente as sílabas para que “L” escrevesse. Quando o garoto deixava sílabas incompletas, a tutora repetia duas ou três vezes a mesma sílaba para que “L” percebesse e identificasse o que estava incorreto na palavra que escreveu.

Nesse dia, a professora ditou vinte palavras que iniciam com a letra H: *hoje, helicóptero, hiena, Havaianas, honra, herói, herdeiro, homem, habito, humor, habitat, halito, Helena, Havaí, hino, Horácio, Havana, herança, hipopótamo, horizonte.*



**Figura 2 – Ditado de palavras com início com a letra H, realizado por “L”, com a ajuda da tutora.**

Segue a transcrição da produção de “L” apresentada na

**Figura 2: DIDADO**

|           |             |         |           |          |
|-----------|-------------|---------|-----------|----------|
| HOJE      | HELICOPTERO | HIENA   | HAVAIANAS | HONRA    |
| HERÓI     | HERDERO     | HOMAN   | HABITO    | HUNOR    |
| HABITAUTE | HALITO      | HELENA  | HAVAI     | HAISI    |
| HORASIO   | HAVAN       | HERANSÃ | HPOPOTAMO | HRISONTE |

Legenda: Vermelho – grafia incorreta - Azul – grafia correta

Verifica-se pela produção de “L” que, embora tenha cometido muitos erros de grafia (12 entre 20), com exceção de “haisi” em vez de “hino”, sua produção aproximou-se das palavras ditadas. Ou seja, se houvesse um processo de mediação entre a produção do menino e a grafia correta, seria possível que ele pudesse chegar a resultados ainda melhores.

Em outra oportunidade, a professora solicitou aos alunos que registrassem em seus cadernos o cabeçalho e orientou para que escrevessem no meio da folha a palavra “DITADO”. A professora ditou oito palavras com a letra G: guitarra, guaraná, linguagem, guepardo, divulgue, guindaste, entregue, conseguir.

Nesta atividade, a professora regente disse a palavra inteira para a turma e aguardava os alunos escreverem; então, repetia pausadamente as sílabas que compunham os vocábulos. Enquanto os alunos escreviam, a professora andava pela sala observando como realizavam a atividade.

Quando algum aluno perguntava algo sobre a escrita das palavras, a professora não respondia diretamente, mas repetia pausadamente a palavra a ser escrita.

Entende-se que nesta atividade a professora expressou, por um lado, a perspectiva que enfatiza a relação fonema/grafema, ou seja, a escrita como codificação da língua oral; por outro lado, quando repete as palavras pronunciando as sílabas mostra a diferença entre língua oral e a língua escrita; o que expressa uma concepção de representação.

Reduzir a língua escrita a um código de transcrição de sons em formas visuais reduz sua aprendizagem à aprendizagem de um código. Em termos educativos, o problema das atividades preparatórias coloca-se de maneira radicalmente diferente se aceitarmos que é função da escola introduzir a língua escrita como tal. (FERREIRO, 2010, p. 73).

Por outro lado, nesta atividade a professora regente explorou as palavras sem relacioná-las a um contexto, chegando, no máximo, a oferecer exemplos do uso destas palavras.

Em relação à “L”, a tutora repetia lentamente a palavra a ser escrita e, algumas vezes, dizia o nome da letra que “L” precisava utilizar na palavra. Nesse momento, a professora solicitou à tutora que apenas repetisse a palavra pausadamente, mas que não dissesse letra por letra, justificando que o menino precisava compreender o que é a palavra e não somente as letras isoladas.

Nas ações da tutora junto a “L” esta situação de alfabetização estava se evidenciando até o momento em que a professora orientou que “L” precisaria compreender o uso da palavra e não apenas sua forma de escrita.

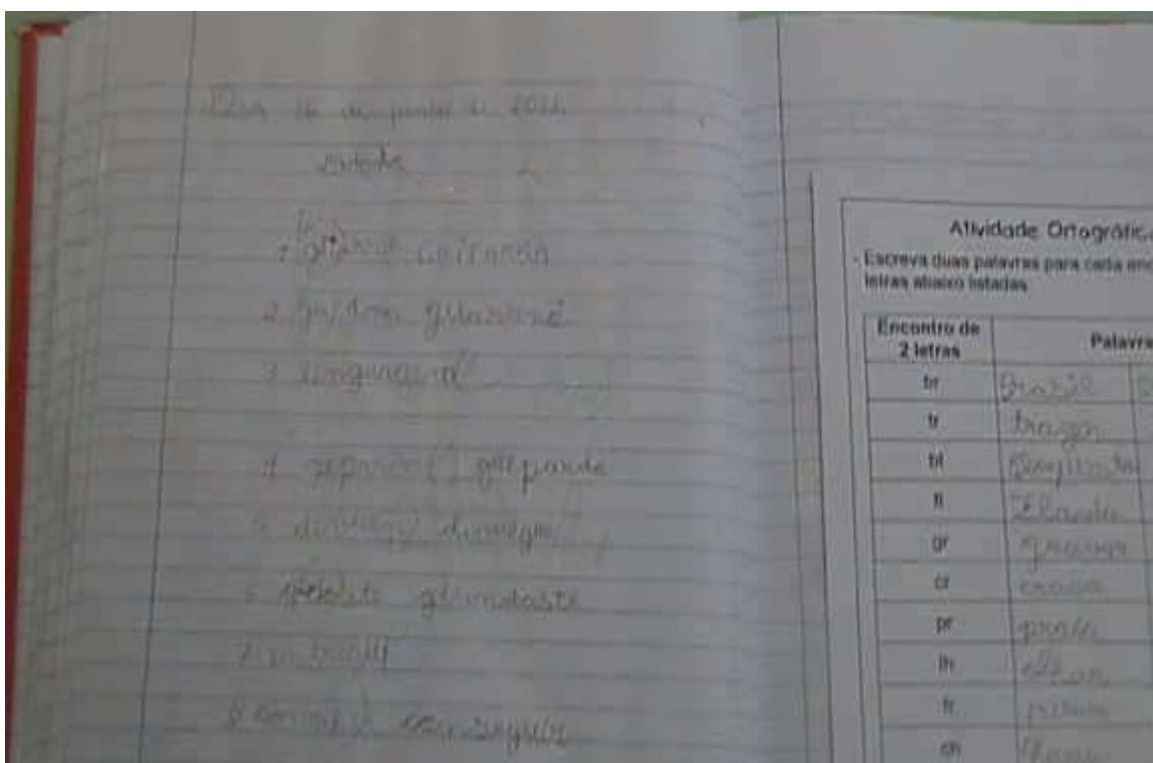


Figura 3 – Ditado de palavras que contêm a letra G, realizado por “L”, sem a ajuda da tutora.

Abaixo segue a transcrição da produção de “L”, apresentada na

Figura 3: **Didado**

|             |
|-------------|
| 1- guitarra |
| 2-gudona    |
| 3-linguagem |
| 4-gipardo   |
| 5-divulge   |
| 6-guiste    |
| 7-entregue  |
| 8-consefir  |

Legenda: Vermelho – grafia incorreta - Azul – grafia correta

A professora ditou oito palavras, com a letra g: guitarra, guaraná, linguagem, guepardo, divulgue, guindaste, entregue, conseguir.

A atividade do ditado realizada por “L” sem ajuda da tutora (mesmo esta estando sentada ao lado de “L”), demonstra que “L” apresenta dificuldades para representar graficamente o que está sendo oralizado pela professora.

A representação gráfica da expressão oral não está totalmente dominada por “L”, ou seja, na medida em que ele parece não conhecer o significado das palavras, sua dificuldade aumenta. Percebe-se que, sem ajuda da tutora, a sua dificuldade em representar graficamente se evidencia, sendo que, de oito palavras, em apenas em duas não havia erros: se aproximavam da forma correta (gipardo e divulgue), mas as demais apresentam grande distanciamento das formas corretas (guarra, gudona, giste, consefir).

O fato de a tutora não auxiliar “L” na realização da tarefa, nos remete a uma reflexão sobre a necessidade da compreensão sobre a relação entre a grafia e o fonema, bem como a mediação para que haja melhor desempenho do aluno.

Moraes em (1995) afirma que:

Para ortografar uma palavra, a relação entre o correto e o errado abrangeria diferentes possibilidades:

- ou o correto já está automatizado e fica fora da decisão consciente do sujeito.
  - ou existem dúvidas sobre o correto e é necessário consultar a “escrita autorizada” (procurando recuperá-la na mente ou num dicionário).
  - ou comete-se um erro por desconhecimento da norma.
- (MORAES, 1995, p.70).

### **CENA 3 – Cópia de frases**

A professora regente iniciou a aula de Língua Portuguesa, lembrando alguns combinados junto à turma, escritos em um cartaz fixado em uma das paredes da sala. Questionou os alunos o que aconteceria se não seguissemos as regras, os combinados. Os alunos falaram ao mesmo tempo: “A turma fica uma bagunça.”; “Ninguém sabe o que é para fazer.”; “Todo mundo quer mandar.”, entre outras.

A professora usou destas respostas para falar da necessidade de termos regras nas nossas vidas, como os horários da escola, regras de trânsito, regras das famílias, regras da sala, das regras do dinheiro induzindo o pensamento dos alunos para o tema da aula de como devemos escrever, quando perguntou para a turma:

– Podemos escrever de qualquer jeito, com qualquer letra?

Os alunos responderam que não, então a professora explicou os diferentes usos de letras maiúsculas, depois da explicação, demonstrou escrevendo no quadro algumas palavras com letras maiúsculas, Brasil, João, Maria, Henrique, José Simão, Nilo Peçanha, Mercês. Em seguida, ela solicitou aos alunos que copiassem no caderno de Língua Portuguesa as regras que estavam escritas no quadro de giz, para utilizarem as letras maiúsculas.

A professora começou a andar pela sala enquanto a turma faz a cópia do quadro. Quando estava ainda próxima a sua mesa, pegou um caderno de um aluno e mostrou para a turma uma página em branco, chamou a atenção da turma para a organização e utilização da folha do caderno, fazendo a indicação da margem, das linhas, comparando com a página do caderno onde os alunos deveriam realizar a cópia.

A professora regente abriu o caderno em uma página em branco, apontou com o dedo indicador para a primeira linha da página, demonstrando aos alunos onde e como estes deveriam copiar o que ela havia escrito no quadro.

A professora voltou para o quadro, fez as margens nas laterais e no meio do quadro explicou como se fosse a folha do caderno, indicou aos alunos que faria o cabeçalho e que todos deveriam registrar em seus cadernos, sempre enfatizando a letra bonita e capricho.

A professora escreveu no quadro:

Dia 10 de fevereiro de 2011.

Regra

Na nossa língua portuguesa escrevemos os nomes próprios com letras maiúsculas.

Enquanto os alunos copiavam do quadro, a professora andou pela sala observando como os alunos estavam realizando a tarefa. Verifica-se o esforço da educadora em contextualizar o significado de “regras”, ampliando o seu uso para além da regra gramatical, procurando fazer com que a atividade de copiar ultrapasse o mero treino psicomotor, sem significado.

Ao perceber que a turma havia terminado de copiar, a professora perguntou para a turma: *Qual é a importância de escrever de forma correta, utilizando letras maiúsculas?*

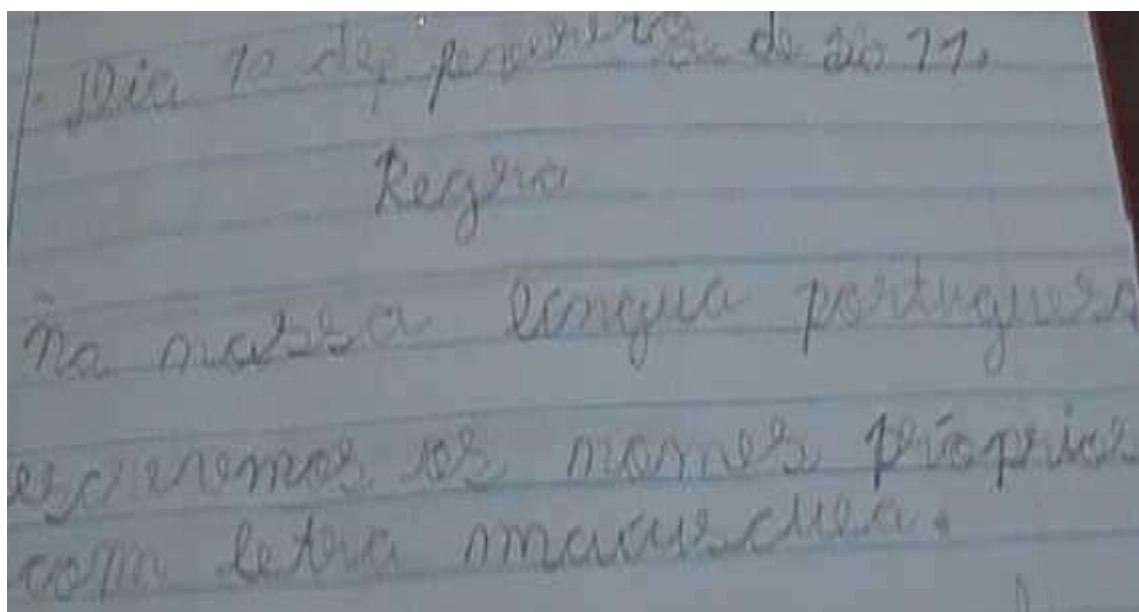
Os alunos responderam: “A gente sabe que é nome de gente.”; “Para começar a história.”; “A gente diz que é uma pessoa.”. “L” não responde nada, apenas olha para frente.

Em relação ao menino, a tutora leu a frase inteira que estava no quadro para ele e perguntou o que ele entendeu. “L” respondeu :

– “Precisa escrever com letras grandes”.

A tutora concordou e pediu para “L” olhar no quadro e copiar igual estava escrito. A tutora observou “L” fazer a cópia e não interveio, até que “L” dissesse que havia terminado.

A professora regente solicitou à tutora que apenas acompanhasse com “L” estava copiando, justificando que ele precisava ler e compreender o que estava fazendo.



**Figura 4 – Cópia realizada por “L”, sem ajuda, no dia 10 de fevereiro de 2011, na aula de Língua Portuguesa.**

Segue a transcrição da cópia de “L”:

Dia 10 de fevereiro de 2011.

Regra

Na nossa língua portuguesa escrevemos os nomes próprios com letra maiúscula.

Quando “L” terminou de copiar, mostrou o seu caderno para a tutora.

Esta avisou a professora que o menino havia terminado a cópia e a professora regente pediu-lhes que aguardasse um pouco, até que todos terminassem.

A situação de “L” terminar antes do que outros alunos não mobilizou a professora ou a tutora para alguma intervenção, esta situação não foi considerada como algo positivo na produção de “L”, o que não correspondeu ao discurso da escola e da professora ao de respeito do desenvolvimento individual, valorizando cada conquista do aluno.

Na cópia realizada por “L” verifica-se que ele cometeu poucos erros, situação que não foi valorizada nem pela professora, nem pela tutora, assim como não houve nenhuma intervenção em relação à grafia incorreta das palavras, o que poderia contribuir para elevação do patamar de aprendizagem de “L”, na medida em que:

[...] a compreensão do sistema de escrita é um processo de conhecimento; o sujeito desse processo tem uma estrutura lógica, e ela constitui, ao mesmo tempo, o marco e o instrumento que definirão as características deste processo. (FERREIRO, 1991, p. 155).

Outro aspecto que merece ser enfatizado é o fato da tutora aceitar a designação do significado de “maiúscula” como “grande”, tal como “L” realizou, pois demonstra que não se aproveitou o momento para elevar o nível de abstração utilizado: uma letra minúscula pode ser escrita em tamanho maior do que a maiúscula.

Ao considerar que ler não é apenas decodificar letras, mas dar vida ao que está escrito, não se pode ensinar a ler como um ato mecânico, separado da compreensão. Para Carvalho (2007, p. 11), “A maneira pela qual o alfabetizador encara o ato de ler determina, em grande parte, sua maneira de ensinar”.

Verifica-se, portanto, que as atividades desenvolvidas em diferentes dias, mas com a mesma essência, não possibilitam a ampliação da compreensão da relação entre a forma e o conteúdo, o que parece dificultar, ainda mais, o processo de aprendizagem da língua escrita por parte do aluno com deficiência intelectual, na medida em que não ocorre qualquer iniciativa para adequar o que está sendo trabalhado para os limites do sujeito, no intuito de ampliar a sua

compreensão do texto lido.

#### **CENA 4 – Separação de sílabas**

A professora passou a tarefa no quadro e solicitou aos alunos que copiassem e respondessem a seguir.

Transcrição literal da lição passada no quadro

Dia 15 de Março de 2011.

Separando ainda:

parede:

lápiz:

carteira:

mochila:

bruxa:

chocolate:

escola:

quadro:

mercearia:

penal:

paralelepípedo

Como exemplo dessa prática da professora, também se observa que não existiu nenhuma intervenção específica junto à turma, que iniciou a tarefa solicitada, sem qualquer questionamento. Durante sua realização, a professora andou pela sala observando os cadernos e a realização da tarefa.

Enquanto andava pela sala, solicitava aos alunos que cuidassem das letras, repetindo as palavras escritas no quadro, com ênfase nas sílabas, mas não se observou em nenhum momento qualquer tipo de correção em respostas erradas, incluindo as de “L”. Para que o menino realizasse a tarefa solicitada, a tutora recebeu a seguinte orientação da professora regente:

– Quando “L” terminar de copiar e iniciar a separação das sílabas, fala pausadamente a palavra para que ele perceba sílaba por sílaba.

A tutora respondeu com um movimento de cabeça, concordando com a

professora regente. O menino iniciou sua tarefa como os demais alunos e a realizou com ajuda da tutora, que repetia cada palavra de forma silabada, mas não apagou ou fez alguma pergunta para “L”, enquanto este realizava a tarefa.

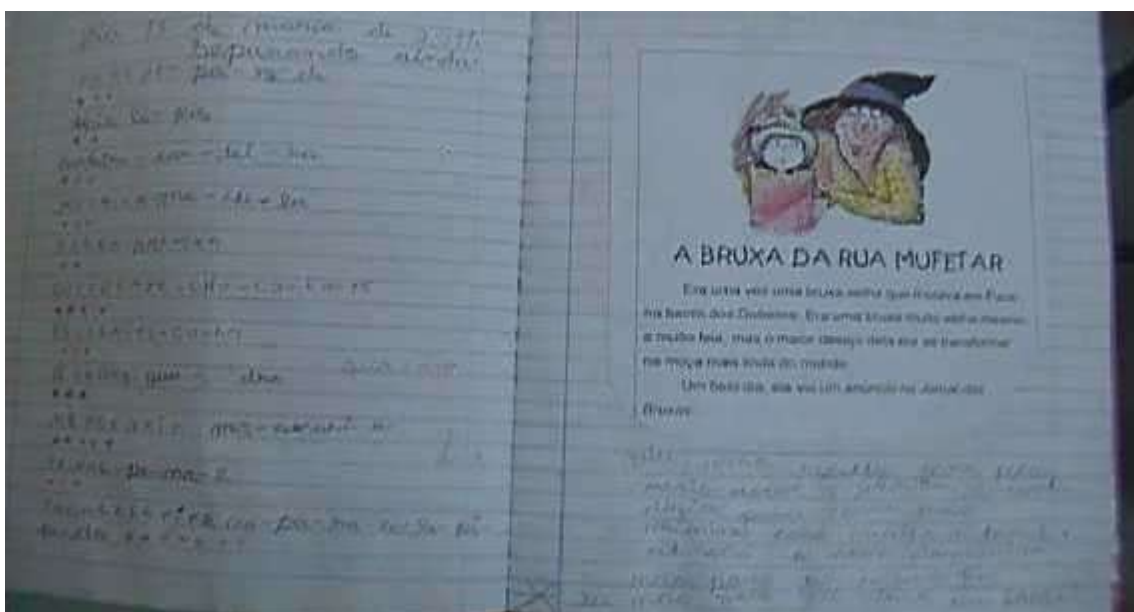


Figura 5 – Separação de palavras realizada por “L”, com a ajuda da tutora, no dia 15 de março de 2011, em uma aula de Língua Portuguesa.

Transcrição da tarefa realizada por “L” sobre separação de sílabas.

*Dia 15 de março de 2011.*

*Separando ainda:*

*parede – pa-re-de*

*lápis – lá-pis*

*carteira – car-tei-ra*

*mochila – mo-chi-la*

*bruxa – bru-uxa*

*chocolate – cho-co-la-te*

*escola – es-co-la*

*quadro – qua-dro (esta palavra teve ajuda da professora oralizando lentamente)*

*mercearia – mer-cebrari-a*

*penal – pe-na-l*

*paralalepipedo – pa-ra-le-le-pi-pi-do*

A facilitação da atividade pela silabação exagerada da professora como forma de adaptação parece resultar no contrário do que se esperava (a aprendizagem das formas corretas de separação de sílabas escritas), na medida em que permite que “L” chegue a resultados positivos, mas escrevendo sílaba por sílaba, sem que se verifique a sua apropriação dos princípios do procedimento.

Isto fica ainda mais evidente, ao se verificar que os erros cometidos nas três últimas palavras sem que houvesse correção, fato que parece expressar, também, a perspectiva da professora na impossibilidade de aprendizagem por parte de “L” em palavras mais complexas, seja do ponto de vista grafêmico (“mercearia” e “penal”), seja do ponto de vista semântico (“paralelepípedo”).

## **CENA 5 – Produção de texto**

Esta cena, por conter material considerado bastante rico para evidenciar as formas pelas quais a professora atuou e que expressam de maneira mais fidedigna o processo de produção e o desempenho de “L”, será apresentada em cinco situações.

### **Primeira situação** – criação de diálogo a partir de texto lido.

Após a leitura de um capítulo do livro “Aventuras no reino verde”, da autora Vera Siqueira, a professora solicitou aos alunos que criassem um diálogo, acrescentando que, assim que terminassem o texto, representassem por meio de desenho o que escreveram.

Todos os alunos pegaram seus cadernos de língua portuguesa e iniciaram a realização da tarefa. Neste momento, enquanto a turma produzia o diálogo, a professora aproveitou para dar visto nas agendas da turma e, ao terminar, começou a andar pela sala, acompanhando o processo de escrita dos alunos.

A professora parava nas carteiras dos alunos, lia as produções que estavam sendo feitas e, quando necessário, questionava a palavra escrita, indicando que letras deveriam usar para escrever .

Todos os alunos estavam sentados realizando suas produções, quase não conversavam entre si e, durante a produção, apenas dois questionaram a professora sobre a grafia das palavras “avestruz” e “formigueiro”.

Ao ser questionada, a professora se aproximou do quadro, escreveu as palavras com a ortografia correta, lendo em voz alta para toda a turma.

Nesse momento, a professora justificou a sua ação para a pesquisadora, dizendo que, quando um aluno pergunta, entende-se que este já tenha uma hipótese de como escrever a palavra, logo não pergunta a aluno como ele havia escrito.

A professora orientou os alunos para, assim que terminassem seus diálogos, deixassem seus cadernos em cima de sua mesa, e que poderiam pegar livros ou gibis no armário para que lessem em voz baixa para não atrapalhar os outros colegas.

Um aluno levantou a mão e perguntou para a professora:

– Como separar uma palavra que não cabe na linha professora?

A professora voltou-se para o quadro, escreveu a palavra paralelepípedo, desenhou as margens como a folha do caderno e mostrou como deveriam separar, explicando que não pode haver duas letras iguais na mesma linha quando separamos as palavras.

“L” se manteve sentado ao lado da tutora que o auxiliou na produção do seu material. A tutora escreveu no caderno de “L”:

Crie um diálogo

[..] Quando ele terminou a lição pediu para a mãe:

Antes que o menino iniciasse sua escrita, a tutora indicou que deveria primeiro pensar no que iria escrever e perguntou:

– O que quer escrever agora? “L” respondeu:

– Mãe posso fazer um mundo?

A tutora perguntou se ele precisava de ajuda e “L” respondeu que sabia o que fazer. Quando percebeu que o menino terminou a frase, perguntou novamente:

– O que quer escrever agora? “L” respondeu:

– Já terminei uma lição sim: “a mãe diz: então pode, ela fala”.

A tutora informou que ele precisaria fazer duas frases, uma do filho respondendo e outra da mãe autorizando. A outra frase que foi escrita no caderno foi:

– O livro que li:

“L” olha para a tutora e respondeu:

– Fala de um menino que se perdeu na floresta ele foi no passeio.

Após o término da tarefa, “L” levou o texto para a professora que o recebeu, elogiou sua produção e pediu que escolhesse um dos livros ou gibi para ler até o horário do lanche.

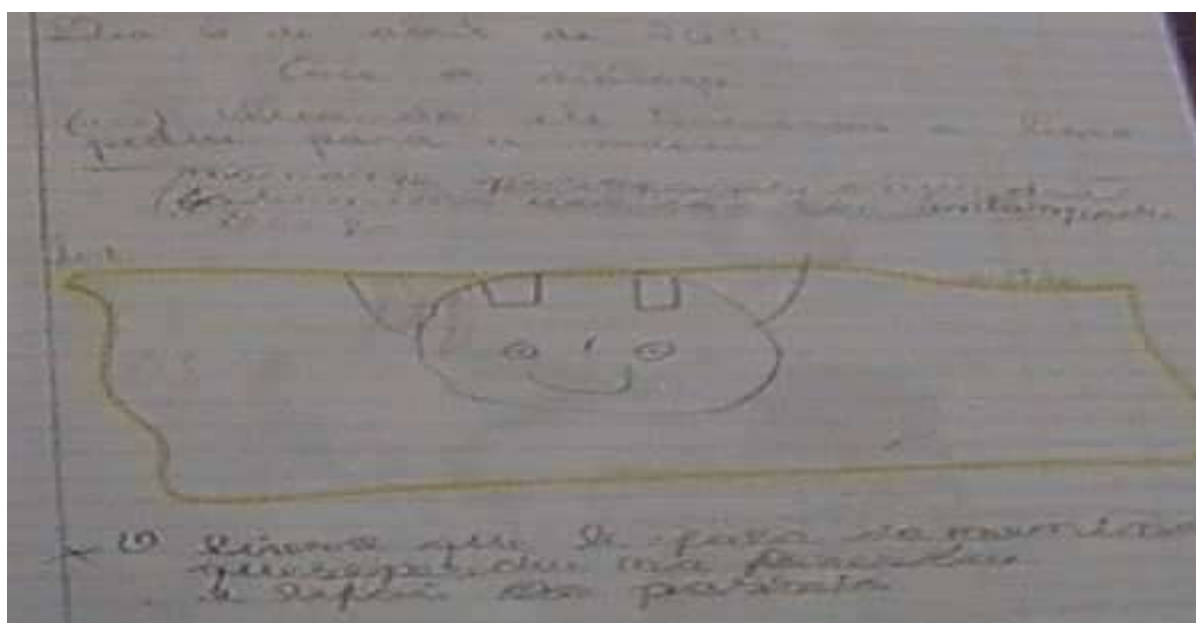


Figura 6 – Texto produzido por “L”, com a ajuda da tutora, no dia 6 de abril de 2011, na aula de Língua Portuguesa.

Transcrição do texto produzido por “L”

\_mãnanhe posofazer  
onundo. jaternino ualição sin  
entanpode. ille fa  
O livro que li: fala do menino que se perdeu na  
floresta. e lefoi no passeios.

Verifica-se, em primeiro lugar, que não houve qualquer trabalho prévio para auxiliar o aluno a procurar produzir um diálogo a partir da história, na medida em que a tutora simplesmente perguntou o que ele queria escrever.

Já na primeira frase, pode-se constatar a dificuldade de reprodução de “L”, ao afirmar que escreveu “Mãe posso fazer um mundo?”, ou seja, não houve qualquer intervenção mais qualificada e contextualizada sobre o que deveria escrever, como, por exemplo, recuperar o começo da história; logo a produção de “L” é frágil.

Além disso, ao aceitar a sua escrita como expressão em diálogo do texto lido, a tutora, de forma não consciente, expressa a ele que o que produziu corresponde à tarefa. Ou seja, ao considerar em que não houve qualquer intervenção para aprimoramento do texto, ela está dando seu aval.

Além disso, ao não trabalhar a produção grafêmica do aluno, a tutora não possibilitou qualquer aprimoramento de sua grafia. Esta postura se repetiu por toda a lição o que redundou num texto praticamente ininteligível que, além de demonstrar a falta de intervenção para seu aprimoramento, parece refletir a perspectiva da impossibilidade de “L” produzir mais do que o que fez.

### **Segunda situação – produção de texto a partir de imagem**

A segunda produção de texto analisada foi à produção com o auxílio de imagem. A professora solicitou aos alunos que observassem a cena e escrevessem o que estava acontecendo, lembrando-os de que todo texto deveria ter um título, uma história e um final.

“L” iniciou a cópia do cabeçalho e a seguir a sua produção.

“L” fez o cabeçalho em seu caderno, um título, o desenho e depois elaborou seu texto, de forma completamente independente, sem qualquer auxílio da tutora.

Ao terminar sua produção, a tutora pediu que “L” lesse o que escreveu. A tutora pediu para “L” dizer sem ler o que queria escrever. O menino explicou que tinha uma menina que foi enfeitiçada por um mago que cuspiu cobra e quando casasse com ele não seria enfeitiçada.

A tutora, então, disse a “L”:

– Muito bem, vou avisar a professora que terminou a tarefa.

Nesse momento, a professora pediu para a turma que quem já tivesse terminado a tarefa, poderia colocar o caderno no armário e pegar seu lanche.

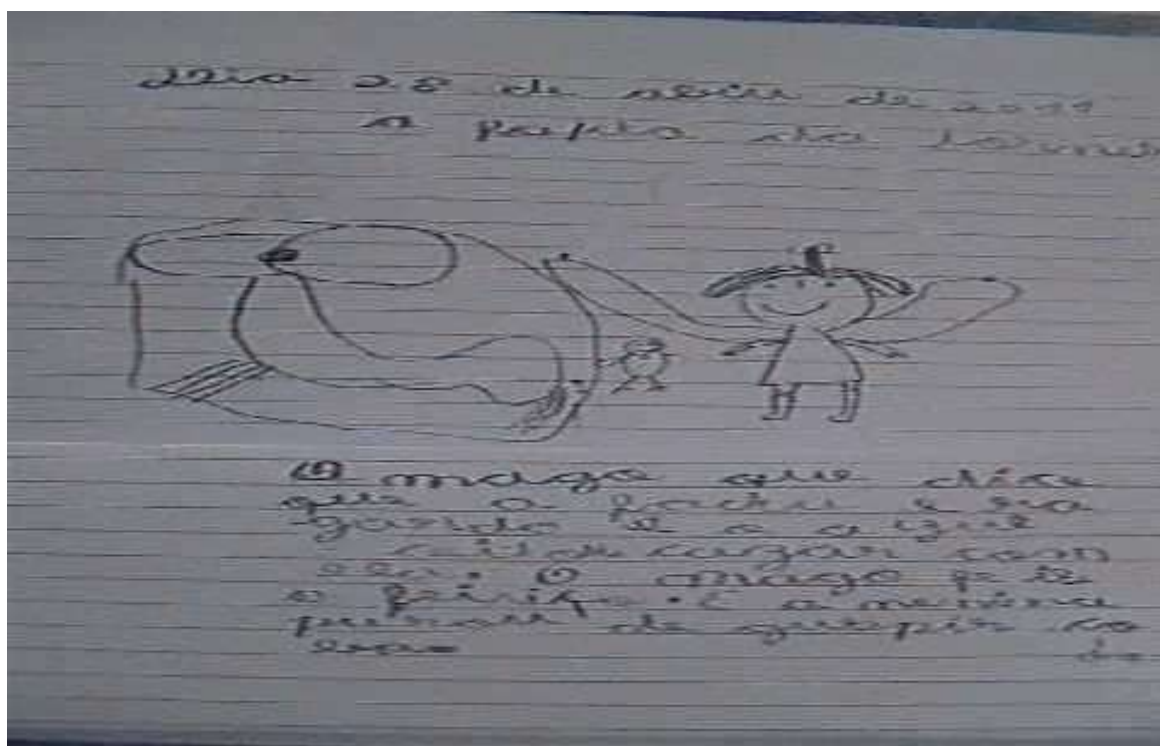


Figura 7 – Texto produzido “L”, sem a ajuda da tutora, no dia 28 de abril de 2011, na aula de Língua Portuguesa

*a fada da  
torneira.*

*O mago que dice que a fada e Ra guarda e o a  
zul aceitou cazar com ela. O mago fe is  
o feitiço. E a  
menina parou de  
guspir cobra.*

Sem qualquer auxílio, a produção de “L”, apesar de truncada e com erros, está mais inteligível e apropriada ao texto base do que a anterior, ou seja, sua produção pareceu melhorar quando não houve intervenção da tutora.

Por outro lado, apesar de “L” demonstrar que reconhece a função da escrita

como uma forma de comunicação, ao expressar sua ideia com uma lógica observada no texto, bastou que ele dissesse a ela o que escreveu para que sua tarefa fosse considerada satisfatória, ou seja, a prática rotineira parece ser a de aceitar a sua produção como o máximo possível, já que não ocorreu qualquer intervenção visando o seu aprimoramento.

### **Terceira situação – Escrita espontânea**

O terceiro texto selecionado para realizar a análise da terceira situação foi produzido em sala, sem a ajuda da tutora.

A professora solicitou à turma que tivessem boas ideias e que não daria nenhuma pista para a produção dos textos, indicando que escrevessem seus textos e depois desenhassem o que estes representavam.

“L” preencheu a folha com seu nome, data e série, desenhou e depois começou a escrever. Para iniciar a produção de texto, a tutora perguntou ao menino o que queria escrever, e ele retrucou por ter que escrever muitas coisas, afirmando já havia escrito duas palavras.

A tutora avisou a professora que “L” não queria escrever e a professora voltou-se para toda a turma de forma a reforçar que na escola todos deveriam escrever ler, fazer matemática e repetiu isso várias vezes, mas “L” continuou afirmando que seu texto estava terminado. A tutora retomou a fala da professora estimulando-o:

*–Você já sabe escrever e sempre tem boas ideias. Vamos, pense em alguma coisa bem legal.*

O menino ficou batendo o lápis na mesa e escreveu um pouco mais. A tutora não o ajudou em sua produção, ficando apenas ao seu lado aguardando sua resposta.



Figura 8 – Texto produzido por “L”, sem a ajuda da tutora, no dia 19 de maio de 2011, na aula de Língua Portuguesa.

*A brucha na vida.*

*Eugostar da cria da gogo e euadorei a brucha. So gige da çaca. Eo gego  
na larçois.*

Pode se notar, nesta atividade que sem a presença de um emulador da escrita, “L” parece apresentar maior dificuldade de produção, além de demonstrar seu aborrecimento em ter que escrever, talvez ocasionado pela própria dificuldade. Em, outras palavras, quando teve um estímulo como a imagem da situação anterior, sua produção e sua disposição foi muito maior.

Assim, tanto do ponto de vista grafêmico quanto semântico, a produção de “L” é frágil mas, novamente, não houve qualquer intervenção para o seu aprimoramento.

#### **Quarta Situação – escrita espontânea**

No quarto texto selecionado, os alunos foram orientados pela professora para que escrevessem algo de que gostassem, não havendo nenhuma interferência da professora sobre os alunos em relação a escolha do tema que pretendiam escrever; a única orientação dada pela professora foi que todos precisavam cuidar na organização do texto, como o começo, meio e fim.

“L” iniciou sua produção e contou com a ajuda da tutora, que perguntava constantemente o que “L” queria escrever. A professora reforçou para a tutora que perguntasse a “L” o que ele queria escrever; “L” precisava oralizar a ideia antes de iniciar o registro no caderno.

Quando a ideia oralizada por “L” estava confusa, a tutora questionava-o, dizendo que não tinha entendido o que “L” pensou. A tutora perguntou o que ele queria escrever e o ajudou na organização do pensamento questionado.

– “L”, *qual é a letra que precisa para escrever crocodilo?*

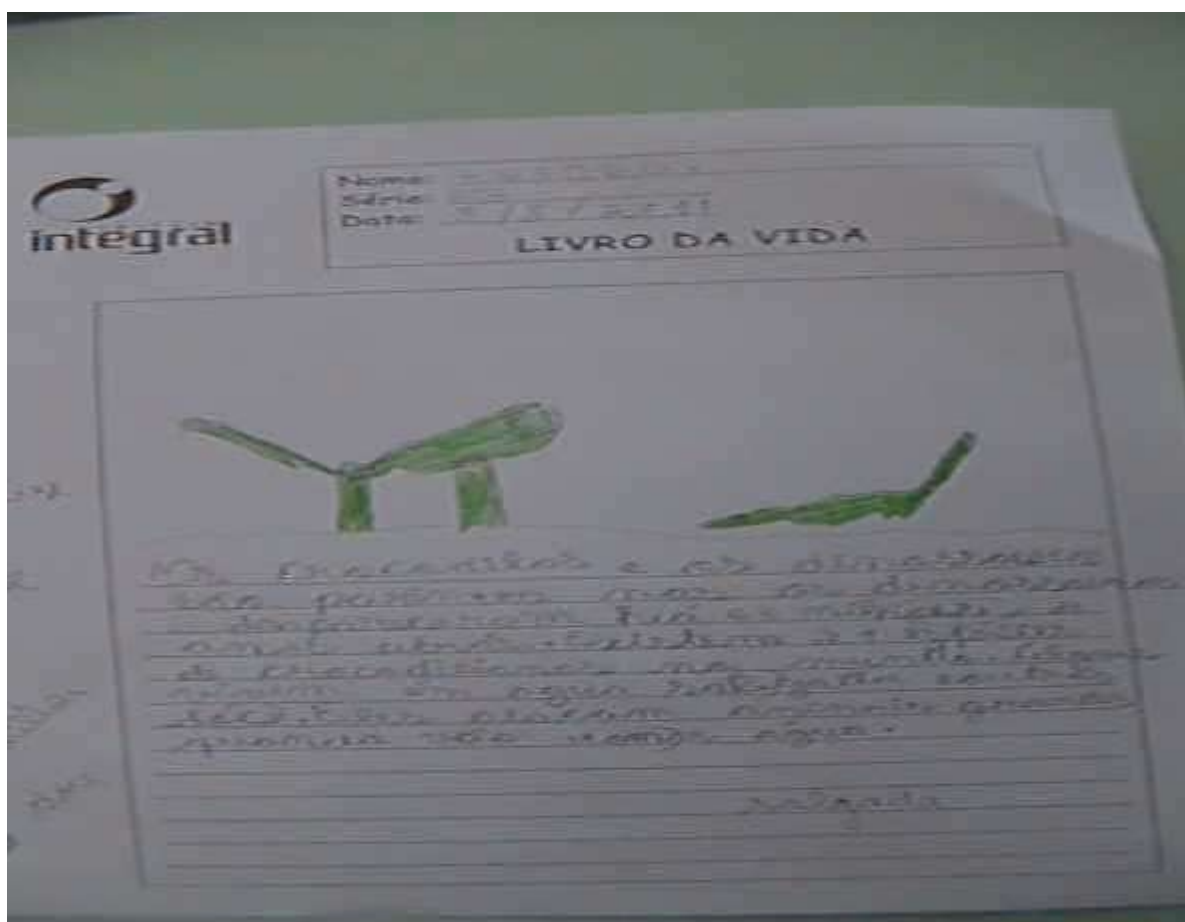
Para a elaboração do texto a tutora foi auxiliando o menino sempre com a mesma pergunta, repetindo a palavra lentamente para que o menino percebesse o fonema e associasse ao grafema. Assim foi fazendo cada vez que “L” dizia algo até finalizar o texto de “L”.

Ao perceber que a professora se aproximava, a tutora se afastou, pedindo para que ele lesse o que escreveu.

A professora perguntou à tutora se “L” havia terminado sua atividade e a tutora respondeu que ele estava fazendo. Ela, então, o estimulou, dizendo:

– *Isso aí, tenha uma boa ideia e escreva.*

A professora se afastou de “L” e continuou andando pela sala olhando as produções dos alunos. A tutora voltou e sentou-se ao lado de “L” para ajudá-lo na sua produção. Quando todos os alunos terminaram suas produções a professora recolheu para fazer a correção.



**Figura 9 – Texto produzido por “L”, com a ajuda da tutora, no dia 8 de agosto de 2011, na aula de Língua Portuguesa.**

*Os crocodilos e os dinossauros.*

*São parentes mas os dinossauros desapareceram há 65 milhões de anos atrás. Existem 21 espécies crocodilianas no mundo. Alguns vivem em água salgada e outros em água doce. Eles atacam os animais grandes quando vão tomar água.*

#### **Quinta situação – Escrita como registro de atividades**

A professora pediu à tutora que ajudasse “L” a pensar em ações que realizamos no dia a dia. Para atender a solicitação da professora, a tutora disse a “L”:

– *O que você acha da gente escrever uma lista de várias coisas que fazemos em um dia?*

“L” não respondeu. A tutora, então, abriu o caderno de língua portuguesa de “L” e pediu para que ele escrevesse o cabeçalho.

“L” fez o cabeçalho e quando terminou a tutora pegou uma folha à parte e perguntou a “L”:

– *O que você fez quando acordou?*

“L” respondeu:

– *Tomei café.*

A tutora escreveu “acordar” em sua folha e perguntou

– *O que eu estou fazendo?*

“L” respondeu:

– *Copiando.*

A tutora anotou em seu papel “escrever” e, em seguida, perguntou:

– *O que a professora está fazendo?*

“L” respondeu:

– *Andando na sala.*

A tutora registrou “andar”.

“L” foi questionado pela tutora:

– *O que você faz no recreio?*

“L” respondeu:

– *Lancho e brinco.*

A tutora registrou “brincar” e completou:

– *Do que você brinca?*

“L” respondeu:

– *De esconder.*

A tutora registrou “esconder” e perguntou:

– *Como é esta brincadeira?*

“L” respondeu:

– *A gente corre e um conta para achar a gente.*

A tutora registrou as palavras “esconder” e “correr”.

A seguir a tutora falou para “L”:

– *Quando acaba o recreio o que você faz?*

“L” respondeu:

– *Tomo água e venho aqui.*

A tutora escreveu “tomar”. “L” perguntou à tutora

– *Por que fala isso?*

A tutora explicou que eles farão uma lista de coisas que fazem em um dia.

“L” respondeu:

– *Ah, tá. Hum, depois eu vou fazer?*

A tutora não responde.

Em seguida a tutora pediu ao menino que escrevesse abaixo do cabeçalho a frase que ela escreveu no papel a parte e apontou com o indicador para que ele visse o que era para fazer. Na folha estava escrito:

“Faça uma lista de várias ações que fazemos na vida”. O menino, então, começou a copiar o que a tutora indicou.

Abaixo da frase, além das palavras já escritas, a tutora escreveu outras enquanto “L” copiava o enunciado da atividade, quando terminou de copiar o enunciado, a tutora pede a “L” que passe a copiar as palavras escrita pela tutora quando, no meio da atividade, a professora se aproximou da tutora e pediu que “L” levasse uma lição para casa.

A seguir, a figura e a transcrição da produção de “L”, com o que escreveu em classe em letra cursiva e a lição de casa em letra de forma.

|                                         |                     |         |
|-----------------------------------------|---------------------|---------|
| Dia 25 de agosto de 2011.               |                     |         |
| Fazer uma lista de várias               |                     |         |
| ações <u>ações</u> que fazemos na vida. |                     |         |
| escrever                                | copiar              |         |
| andar                                   | assistir            |         |
| fazer                                   | desembalar          |         |
| brincar                                 |                     |         |
| cozinhar                                | separar             |         |
| tomar                                   | em uma reunião      |         |
| colar                                   | muita coisa (verbo) |         |
| amar                                    | que realizamos (20) |         |
| jogar                                   | CHUTAR              |         |
| salvar                                  | TEIMAR              | CHEGAR  |
| começar                                 | VELAR               | CHEGAR  |
| cantar                                  | PESCAR              | ESLOVAR |
| passar                                  | ARABER              | VIRAR   |
| deser                                   | TROCAR              | FILAR   |
| chamar                                  | TELEFONAR           | LINAR   |
| acordar                                 | DIFERIR             | COZINHA |
| ir                                      | PILOTAR             | ASSAR   |
| sovar                                   | DESENHAR            | LEVAR   |
| apagar                                  | PINTAR              |         |
| mudar                                   | CPVARGAR            |         |
| escondido                               | ENTREVISTAR         |         |
| pensar                                  | SUBIR               |         |
| passar                                  | DESCER              |         |
| cozinhar                                | JANTAR              |         |
| glitar                                  | VOLTAR              |         |
| mudar                                   | SAIR                |         |

Figura 10 – Atividade realizada no dia 25 de agosto de 2011, com orientação direta da tutora na aula de Língua Portuguesa e tarefa de casa.

Pode-se analisar esta atividade por diversos ângulos. Em primeiro lugar, verifica-se que somente após o desenvolvimento de parte da atividade foi que “L” perguntou para que estavam fazendo isto, fato este não levado em consideração pela tutora, ou seja, até aquele momento, “L” não sabia porque estavam realizando a atividade. Além disso, a resposta da tutora parece não ter sido elucidativa, na medida em que, em seguida, o menino perguntou o que ele deveria fazer.

Outro aspecto diz respeito à transcrição das “coisas que fazem em um dia”. Já na primeira “coisa”, a tutora não transcreve a resposta dada por ele (tomar café), mas o verbo da sua pergunta (acordar). Em seguida, embora a resposta dele fosse “copiando”, a tutora escreveu “escrever”. A exceção à absoluta falta de contextualização ocorreu em relação à brincadeira de “esconder”, quando a tutora perguntou como ela era realizada.

Em compensação, ao acrescentar no caderno muitas palavras que não haviam sido trabalhadas oralmente, a tarefa inicial que era a transcrição das respostas de “L” das “coisas que se faz em um dia”, se perdeu, pois foram palavras escolhidas aleatoriamente pela tutora.

Por fim, as palavras que escreveu como tarefa de casa devem também ter sido copiadas de alguém da família que as escreveu, já que esta foi a forma como se deu em sala de aula. Assim, além de completamente descontextualizada, esta tarefa nem mesmo correspondeu a práticas cotidianas realizadas por “L”, tal como tinha sido o seu enunciado.

Quanto à forma e ao conteúdo deste processo percebe-se que há variação nas práticas da professora para a turma, no entanto, no que se refere à adaptação curricular quanto a objetivos, metodologias, temporalidade e procedimentos de avaliação, não há nenhum indicador nesse sentido para o aluno com deficiência intelectual.

Se por um lado há recomendações políticas para que ocorra este processo de adaptação curricular, por outro, os processos de não adequação exigem do aluno (“L”) que se desenvolva tanto quanto os colegas para atingir os mesmos objetivos propostos no decorrer do período letivo, o que demonstra que ao não atender as necessidades específicas do aluno com deficiência intelectual e ao mesmo tempo perceber que este vem se desenvolvendo em seu processo de

escolarização, as adaptações curriculares podem ser limitadoras no que diz respeito à aprendizagem e desenvolvimento, por não colocar esses alunos em situações desafiadoras, que possibilitem melhor desempenho de suas funções psicológicas superiores e em consequência a limitação no desenvolvimento proximal.

Essas foram às atividades selecionadas que embora em pequeno número, são a expressão das formas pelas quais a professora trabalha em geral com a leitura e escrita, bem como as intervenções realizadas junto ao aluno com deficiência intelectual.

Embora tenhamos coletado um número muito maior de atividades, elas basicamente reproduzem o que aqui foi apresentado, o que nos levou a tomar a decisão de selecionar aquelas que melhor expressassem o trabalho realizado em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como objetivo identificar e analisar as estratégias de alfabetização desenvolvidas por professor do ensino fundamental, no ensino regular, que atende um aluno com diagnóstico de deficiência intelectual.

Tomaram-se como base as contribuições de Soares (1998, 2001), Ferreiro (1991,2010) e Vygotsky (1989,1997,2007,2008) no que se refere às concepções subjacentes às práticas alfabetizadoras, na medida em que tanto as orientações oficiais, quanto a literatura especializada definem que, para que esse alunado possa usufruir dos processos regulares de ensino, é necessário que se efetivem adaptações curriculares adequadas às suas características pessoais.

Para tanto, foi selecionada uma professora alfabetizadora com reconhecida competência, dentro de uma escola de médio porte, na cidade de Curitiba, também com reconhecimento social como instituição educativa de qualidade, na perspectiva de que as práticas de alfabetização com aluno deficiente intelectual levada a efeito por professores menos qualificados, em escolas menos organizadas, deverão ser menos adequadas.

A coleta de dados no campo empírico foi realizada por meio de videograções, cujas análises foram efetuadas com base em dois eixos: a adaptação das atividades para o aluno com deficiência intelectual; e a relação entre conteúdo/forma trabalhados e rendimento do estudante.

As gravações foram realizadas durante as aulas de Língua Portuguesa, junto a uma turma do terceiro ano, cujas análises evidenciaram a não identificação de adaptação curricular em relação aos conteúdos e as formas desenvolvidas junto ao aluno com deficiência intelectual.

Os dados coletados foram analisados por meio de dois eixos centrais:

- Atividades de vida diária, procurando verificar as estratégias utilizadas com relação ao aluno com deficiência intelectual, visando o favorecimento de sua aprendizagem;
- Estratégias específicas de ensino da língua escrita utilizada no ensino específico desse aluno.

Com relação ao primeiro eixo, adaptação das atividades que permitissem a utilização de atividades rotineiras e cotidianas para favorecimento da aprendizagem por parte do aluno com deficiência intelectual, verificou-se que, em geral, ela não ocorreu.

Nas três cenas apresentadas verifica-se um mesmo padrão, qual seja o de redução do conteúdo envolvido não favorece a ampliação do aprendizado por parte do aluno, ao mesmo tempo em que expressa uma busca de concretização de algo que para as educadoras parecem estar acima da capacidade dele.

Ou seja, ao ser questionada sobre a data do aniversário, a tutora não aproveitou o momento para instigar o aluno a recuperar o que havia sido dito pela aniversariante, como, por exemplo, retomar o tema questionando-o sobre o teor da fala da colega (*Ela não disse que dia seria? Você prestou atenção no dia em que ela falou que seria o seu aniversário?*). Por outro lado, a modificação de “autorização” por “falar com a mãe”, expressa a crítica feita por Vygotsky (1987) de que as práticas de ensino utilizadas costumeiramente com alunos com deficiência intelectual visam a concretização de situações mais abstratas do que, segundo ele, não favorece o seu desenvolvimento cognitivo.

Da mesma forma, a segunda cena evidencia que atividades muito simples, como arrumar seu material não são utilizadas para favorecer o desenvolvimento do aluno, até mesmo a de arrumar a mochila, ação que, com certeza, “L” seria capaz de realizar.

O fato da professora e tutora aceitarem que “L” pudesse sair para o recreio, mesmo sem terminar a tarefa, também evidencia a perspectiva socialmente disseminada de simplificações das exigências, que, segundo Silva (2008) se reduzem à redução do conteúdo trabalhado.

Verifica-se, portanto que a maior parte das modificações de situações rotineiras de sala de aula, visando a sua adaptação às condições do aluno com deficiência intelectual, de um lado expressam a perspectiva de impossibilidade de aprendizagem mais qualificada por parte dele e, de outro, não são utilizadas como meio para ampliar o seu conhecimento, mas, ao contrário, reforçam as suas limitações.

As estratégias utilizadas com relação ao ensino da língua escrita merecem considerações mais detalhadas, na medida em que foi o foco central desta

investigação.

Em primeiro lugar, cabe ressaltar que as referências utilizadas como aporte teórico não estão sendo utilizadas para enquadrar o trabalho docente em tal ou qual categoria, na medida em que, tal como afirma Perrenoud (2000), o trabalho docente tende muito mais à dispersão do que a organização planificada, em razão do dinamismo que envolve a relação professor-aluno.

Assim, os conceitos de escrita como código ou como forma de representação (Ferreiro, 1991), alfabetização e letramento (Soares, 1998) e de favorecer ou de dificultar os processos de abstração (Vygotsky, 2007) serão utilizados como chaves de análise, na medida em que nossa perspectiva sobre a prática pedagógica concreta do ensino da escrita assume qualquer dessas formas, dependendo efetivamente do contexto concreto em que se realiza.

Todas as atividades analisadas mostram que, em geral, a professora procura trabalhar dentro de contextos por ela criados, bem como o de apresentar desafios que devem ser enfrentados pelos alunos, o que pode ser considerado como uma perspectiva bastante adequada às perspectivas mais atuais sobre o ensino da língua escrita.

Nesse sentido, o problema parece residir exatamente nas adaptações que deveriam ser feitas para melhor adequação ao processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, razão porque vale a pena retomar algumas das cenas para estas considerações finais.

O fato, por exemplo, da professora e tutora, na primeira cena, não aproveitarem a situação de que “L” não utilizou qualquer uma dos vocábulos contidos no “banco de palavras”, mostra a redução do conteúdo. Este banco de palavras, por exemplo, poderia servir para que se trabalhasse com eles, de forma contextualizada, a fim de favorecer a sua apropriação pelo aluno e uma melhor expressão escrita.

Com relação a esta última, duas considerações merecem ser feitas. A primeira, de que não se utilizou aquilo que ele produziu de forma independente para uma intervenção que visasse tanto uma melhor expressão quanto uma melhor organização gramatical. A segunda de que, o fato de somente a sua produção não ser lida em classe mostra que as educadoras não a consideraram como uma possibilidade a ser apresentada.

As cenas seguintes (ditado e cópia) evidenciam a mesma postura, de não aproveitamento da atividade para estimular os processos de abstração, assim como aproveitar a produção autônoma do aluno como base para intervenções que possibilitassem o aprimoramento de sua expressão escrita (tanto ortográfica quanto gramatical).

A cena 4 (separação de sílabas) é exemplar no sentido de expressão da visão de limitação cognitiva intrínseca do aluno. Por um lado, porque, para evitar que ele cometesse muitos erros, a tutora praticamente ditou letra a letra, reduzindo um exercício de silabação ao da escrita de letras. Por outro, porque mesmo assim, “L” cometeu alguns erros que não foram utilizados como base para intervenções que visassem o seu aprimoramento.

As situações que compõem a cena 5 (produção de texto), mostra o quanto não se aproveita as tarefas por ele desenvolvidas e as produções alcançadas como oportunidades de intervenção junto ao aluno, como processo de mediação para uma melhor aprendizagem dos processos de letramento/aprendizagem.

Se, para os demais alunos da classe, muitas das estratégias e intervenções da professora parecem favorecer tanto o desenvolvimento global dos processos de aprendizagem, quanto o de apropriação da língua escrita como forma de representação, aliando alfabetização e letramento, as reduções feitas em relação ao aluno com deficiência intelectual empobrecem a sua apropriação.

Na primeira situação, apesar da professora afirmar, muito corretamente, de que a escrita correta na lousa de duas palavras objeto de dúvidas de alunos favorece a sua apropriação, não se verifica essa postura nem por parte dela, nem por parte da tutora em relação ao aluno com deficiência intelectual, o que evidencia a visão estereotipada dos seus limites cognitivos.

As duas situações em que foram desenvolvidas escritas espontâneas mostram a grande dificuldade de “L” como escritor, dificuldade esta bem menor quando da atividade de produção de texto a partir da imagem, apesar de apresentar falhas de organização e de ortografia.

Apesar disto, não se verificou nenhuma adaptação para que o processo de transição entre atividades de escrita com referencial concreto como base e de escrita espontânea pudesse apresentar resultados mais satisfatórios.

Estas foram às considerações que julgamos pertinentes a serem feitas com

base nos achados e análises realizadas no capítulo 3 e que expressam uma quase que absoluta falta de adaptação das estratégias de ensino às características de aluno com deficiência intelectual que redundam em aprendizagem mais pobre do que suas condições parece demonstrar.

Cabe, no entanto, evitar a perspectiva incorreta de atribuir à professora e à tutora a responsabilidade desses resultados.

A professora mostra, em toda a sua atividade, bem como pelos resultados alcançados por seus alunos, que ela cumpre de forma bastante adequada a sua tarefa de ensino da língua escrita, assim como a tutora demonstra dedicação e empenho no ensino de “L”.

Onde, então, se localiza a dificuldade?

De acordo com a literatura especializada, com as proposições pedagógicas e com as recomendações oficiais, a inclusão de aluno com deficiência no ensino regular necessita de adaptações curriculares que favoreçam a sua aprendizagem.

Para tanto, consideram que é preciso que o professor regente de classe tenha acesso a conhecimentos específicos sobre a deficiência e sobre as características delas decorrentes que podem interferir nos seus processos de aprendizagem, bem como do concurso de professor especializado que deveria ter como núcleo central de seu trabalho o apoio ao trabalho do professor regente no que diz respeito às modificações necessárias para adaptação de estratégias que embora adequadas para os alunos não deficientes, podem não sê-las para o aluno com deficiência.

Esta é uma exigência que parece não estar sendo cumprida nem mesmo para os alunos oriundos de camadas sociais favorecidas e que expressam uma visão anacrônica e ultrapassada das limitações cognitivas dos alunos com deficiência intelectual, caracterizada fundamentalmente, pela perspectiva de que essas dificuldades são a ela inerentes, independentemente dos processos sociais de ensino, visão esta exatamente contrária às perspectivas teóricas de Vygotsky. Ou seja, tanto o meio social mais privilegiado, cuja família de “L” pode ser considerada como uma boa expressão, quanto o campo educacional, mesmo aquele que reúne condições altamente favoráveis aos processos de ensino-aprendizagem, continuam reiterando a visão de que as dificuldades intrínsecas de

aprendizagem de alunos com deficiência intelectual residem somente nas características individuais decorrentes de suas deficiências.

Neste sentido, vale a pena recuperar a definição de Arnaiz (2002), ao papel de tutor (ver nota de rodapé n. 4), referente ao apoio ao aluno, ao trabalho do professor e na implementação de métodos, técnicas e recursos diversificados, para o favorecimento do aprendizado de alunos com deficiência.

A tutora em questão, estudante de psicologia, embora muito dedicada e comprometida, não reúne as mínimas condições para exercer esses papéis, na medida em que não possui conhecimentos suficientes sobre a deficiência, não tem formação para apoiar o trabalho do professor e não conhece métodos, técnicas e recursos diversificados. Em suma, ela não é a professora especializada constante das recomendações acadêmicas e oficiais.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a hipótese central desta investigação, de que as estratégias de ensino utilizadas pelos professores não atendem às necessidades de aprendizagens para a construção da leitura e da escrita por parte dos alunos com deficiência intelectual, foi confirmada.

No entanto, a hipótese subsidiária parece não se confirmar porque o fator mais importante para o baixo nível de aprendizagem não se deveu à lentificação, mas à redução do conteúdo trabalhado em sala de aula.

Além disso, pode-se verificar que as práticas de alfabetização utilizadas pela professora regente mostram que ela trabalha tanto com a mecânica da escrita quanto na constituição do leitor mas que, as adaptações feitas por ela e pela tutora acabam por enfatizar, predominantemente, o primeiro aspecto.

Para finalizar, cabe reiterar que a responsabilidade pelos baixos resultados alcançados pelo aluno com deficiência intelectual não cabe exclusivamente a estas professora e tutora, pois que são a expressão socialmente disseminada, não só entre os leigos, mas entre educadores, pais e especialistas, de que as dificuldades de aprendizagem desse alunado se devem única e exclusivamente às características intrínsecas oriundas da deficiência.

Esta é uma visão que necessita ser modificada e este trabalho procurou constituir uma pequena contribuição nessa caminhada.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. Mental Retardation: definition, classification and systems of supports. 10. ed. Washington, DC.: AAMR. 2002.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD), 2007.

ADLER, Ana Helena. *Aquisição da linguagem escrita em crianças portadoras de Síndrome de Down*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

ARNAIZ, Pere. Fundamentação da tutoria. IN: ARGÜÍS, Ricardo (Org.). *Tutoria com a palavra, o aluno*. Tradução Fátima Maurad. Porto Alegre: Artemed, 2002.

ARGÜÍS, Ricardo (Org.). *Tutoria com a palavra, o aluno*. Tradução Fátima Maurad. Porto Alegre: Artemed, 2002.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1994.

BLOMM, B. Handbook on formative and summative of student learning, New York, McGraw Hill Co, 1971, p.118. IN: TURRA, C. M. G. (Org.). *Planejamento de ensino e avaliação*. 11. ed. Porto Alegre: Sagra, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, 2ª ED. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

BRASIL. Lei n. 9394/1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares*. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Política Nacional de Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de capacitação de recursos humanos: deficiência mental*. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Deficiência mental (Atendimento educacional especializado)*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Indicador de alfabetismo funcional. Disponível [www.ipm.org.br/](http://www.ipm.org.br/) acesso em 07/06/2010.

BRASIL. *Organizando a produção audiovisual*. Disponível em: <<http://www.mnemocine.art.br/>>. Acesso em: 31 maio 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & linguística*. 6. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo barreira para aprendizagem educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, Giselda Benedita Jordão de. *O diagnóstico da deficiência mental no contexto de inclusão: uma proposta de avaliação psicopedagógica contextualizada e interventiva*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2007.

COMENIUS, Jan Amos Komenský. *Didactica magna*. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>>. Acesso em: 22 set. 2012.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. Organização Pan-americana de Saúde e Organização Mundial de Saúde, 5 e 6 de outubro de 2004, Montreal, Canadá.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. *Declaração de Salamanca, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO/Ministerio de Educación y de la Ciencia, 1994.

CONGRESSO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA. Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão: Montreal. Quebec, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec-inclu.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2011.

DIAZ BORDENAVE, Juan. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 30. ed. Petrópolis, RJ: 2010.

DSM IV - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Tradução Dayse Batista, 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DURIGAN, Joara Corrêa de Oliveira. *Práticas pedagógicas e desempenho escolar de crianças em processo de alfabetização*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

DURKHEIM, Emile. *De la division de travail social*: thèse présentée à La Faculté des Lettres de Paris, PUF, 1893. Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5685910/f3.image>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: Unesco, 2009.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GUATEMALA. Convenção da Organização dos Estados Americanos. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001.

GONDIM, Eneida Maria. *As concepções de alfabetização e letramento subjacentes ao discurso docente na escola especial*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2004.

GONZALEZ, Eugênio. *Necessidades educacionais específicas*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

IDE, Marta Sahda. *Leitura e escrita do deficiente mental*. São Paulo : Memnon, 1993.

INHELDER, B. *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1963.

IMRIE, R. Demystifying disability: a review of the International Classification of Functioning, Disability and Health. *Sociol Health Illness*. v. 23, n. 3, p. 287-305, 2004.

JANUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.

JESUS, Denise M. Baptista; BARRETO, Claudio R., CORREA, Maria Aparecida Santos; VICTOR, Sonia Lopes. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Editora Mediação. 2009.

LÁZARO, A. y ASENSI, J. *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea, 1989.

LIMA, Terezinha de Fátima Aguiar. *Procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da APAE no processo de alfabetização dos alunos portadores de deficiência mental moderada*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2002.

LUKCASSON, R. et.al. *Mental retardation: definition, classification and systems of supports*. 10. ed. Washington, DC.: American Association on Mental Retardation, 2002.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. *Educação da criança excepcional*. Tradução de Marília Z. Sanviencente. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança*. Tradução de José Claudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MÂNGIA, E. F. et al. Classificação internacional. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, v. 19, n. 2, p. 121-130, maio/ago. 2008.

MARQUES, J. C. *Ensinar não é transmitir*. Porto Alegre: Globo, 1969.

MARTINS, Ana Flavia M. A. *Adequação de estratégias de ensino aprendizagem numa turma reduzida: estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em ensino) – Universidade de Lisboa. Instituto de Educação, 2011.

MEIRIEU, Philippe. *Aprender sim, mas como?* 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MIRANDA, Claudia Celencina Carvalho de. *O que dizem as letras? O início do processo de aquisição da linguagem escrita em portadores de Síndrome de Down*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

MOUSSATCHÉ, Anna Helena. *Alfabetização e consciência fonológica: um estudo de intervenção com jovens pré-leitores portadores de Síndrome de Down*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (handicaps): um manual de classificação das consequências das doenças*. Lisboa, 1989.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde*. 10. ed. rev., 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Clasificación Internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud, 2001.

PACHECO, José. *Caminhos para inclusão: guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, profissão docente, formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

RABELO, Gabriela Monteiro. *Alfabetização e Síndrome de Down: um estudo microanalítico*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Portugal: Fundação Manuel Leão, 2009.

ROJO, Roxana. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUBIM, Maria Helena. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: análise evolutiva da aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos: São Paulo, 2003.

SCHNEIDER, Marlei de Fátima. *A prática pedagógica e as adaptações curriculares no processo de inclusão do aluno deficiente mental*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2003.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. *Letramento em jovens e adultos com deficiência mental*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Desenhando a cultura escolar: ensino aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: BUENO, J.G.S, MENDES, G.M.L, SANTOS,R. A. dos. Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise. Junqueira e Marins Editora. São Paulo, 2008.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLER, Laís Aparecida Fernandes. *Alfabetização e suas relações com a construção do conhecimento: um estudo em deficiência mental leve*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. *Além da alfabetização*. São Paulo: Ática, 2008.

TFOUNI, Leda Verdani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.

TURRA, C. M. G. (Org.). *Planejamento de ensino e avaliação*. 11. ed. Porto Alegre: Sagra, 1992.

VYGOTSKY, Liev Seminióvitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos de defectologia*. Habana: Editorial Pueblo, 1989.

\_\_\_\_\_. Obras Escogidas V. Fundamentos de defectologia. v. CXXIX de la Colección Aprendizaje. Visor Dis.S.A. Madrid, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.